



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Abitare il multiverso creativo

*Percorso laboratoriale in una classe quinta primaria per superare lo
stereotipo figurativo*

Relatore
Manlio Celso Piva

Laureanda
Maria Chiara Marcomini

Matricola:1204227

Anno accademico: 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	Pag.1
1 – Arte e Immagine. Il linguaggio visivo per conoscere e comunicare	Pag.7
1.1 – Il linguaggio visivo.....	Pag.7
1.2 – La visione e il sistema visivo.....	Pag.10
1.3 – Il processo percettivo e la percezione visiva.....	Pag.12
1.4 – Il passaggio dalla percezione alla rappresentazione.....	Pag.15
1.5 – Arnheim: vedere, pensare e rappresentare.....	Pag.17
2 – Il disegno	Pag.22
2.1 – Definire il disegno.....	Pag.22
2.2 – Il disegno infantile.....	Pag.26
2.2.1 – Il disegno: la teoria della Gestalt e Arnheim.....	Pag.30
2.3 - Lo sviluppo del disegno.....	Pag.33
2.3.1 – Le teorie stadiali del disegno.....	Pag.33
2.3.2 – Limiti e criticità delle teorie stadiali e del concetto di “realismo”.....	Pag.37
2.4 – La crisi del disegno come forma comunicativa.....	Pag.40
2.4.1 – Lo stereotipo figurativo.....	Pag.41
2.4.2 – Uscire dallo stereotipo figurativo.....	Pag.43
3 – La sperimentazione laboratoriale: percorso di superamento dello stereotipo della casa	Pag.44
3.1 – Quadro metodologico.....	Pag.44
3.1.1 – Metodo di ricerca.....	Pag.44
3.1.2 – Campione di riferimento.....	Pag.47
3.2 – Riferimenti teorici e normativi.....	Pag.48
3.2.1 – Paradigmi di riferimento: il costruttivismo e il paradigma della complessità.....	Pag.48
3.2.2 – Indicazioni nazionali: traguardi e obiettivi.....	Pag.50
3.2.3 – Cornice teorica: Arnheim, Munari, Montessori, De Bono, Guilford.....	Pag.51

3.3 – Le ipotesi di ricerca.....	Pag.56
3.4 – Metodologie e strategie didattiche.....	Pag.60
3.4.1 – Didattica attiva e partecipativa.....	Pag.60
3.4.2 – Il laboratorio e la didattica del fare.....	Pag.61
3.4.3 – Didattica dell’immagine: la fotografia come strumento di “indagine”.....	Pag.64
3.5 – Le fasi della sperimentazione didattica.....	Pag.69
3.5.1 – Primo incontro: la casa e il senso del luogo.....	Pag.69
3.5.2 – Secondo incontro: la casa nel tempo e nello spazio.....	Pag.76
3.5.3 – Terzo incontro: gli elementi della casa e la facciata.....	Pag.80
3.5.4 – Quarto incontro: tridimensionalità, prospettiva e chiaroscuro.....	Pag.82
3.5.5 – Quinto incontro: la pianta della casa.....	Pag.94
3.5.6 – Sesto incontro: il disegno finale.....	Pag.100
4 – Tra complessità, creatività e divergenza: un primo bilancio.....	Pag.102
4.1 – Analisi del questionario di autovalutazione finale.....	Pag.102
4.2 – Valutazione dell’esperienza.....	Pag.105
4.3 – Arte a scuola.....	Pag.110
4.3.1 – Una riflessione critica.....	Pag.110
4.3.2 – Le diverse posizioni pedagogico-didattiche nei confronti dell’insegnamento artistico.....	Pag.112
4.3.3 – Il cambiamento di paradigma: rivalorizzare l’arte e l’espressione artistica.....	Pag.113
4.3.4 – Insegnare è una sfida creativa.....	Pag.117
4.3.5 – Formazione docente e complessità educativa.....	Pag.118
4.4 – Prospettive future.....	Pag.121
BIBLIOGRAFIA.....	Pag.123
ALLEGATI.....	Pag.135

INTRODUZIONE

Il mio percorso di crescita personale e professionale si sviluppa come un mosaico in cui si fondono l'arte, la psicologia e l'educazione/formazione. La motivazione alla base di questo elaborato nasce da una curiosità che da sempre mi spinge a ricercare il rapporto tra la visione soggettiva e il mondo oggettivo entrando in una dimensione che cerca di abbracciare la complessità della vita e che, inevitabilmente, svela l'esistenza non di un solo universo, ma di un multiverso interpretativo. Oggi, più che mai, riconosco che il contesto scolastico e i processi di apprendimento-insegnamento richiedono un approccio che sappia valorizzare la multidimensionalità e la creatività come fonti chiave di innovazione.

Fin dalla mia infanzia ho coltivato una passione per l'arte come strumento di comunicazione. La timidezza che mi ha caratterizzata sin da bambina ha trovato nell'espressività visiva un canale per esprimere emozioni, fantasie e pensieri che altrimenti sarebbero rimasti inespressi. Questo interesse si è evoluto nel corso del tempo, passando dalla pittura al disegno, fino a una scoperta per me rivelatrice ed affascinante: la fotografia. Attraverso la macchina fotografica, ho trovato la chiave per catturare istanti ed emozioni, per osservare e conoscere il mondo attraverso nuove e diverse prospettive. In questo modo, sono riuscita a tradurre anche le mie percezioni e i miei pensieri e a comunicare, quindi, attraverso un particolare e speciale linguaggio tangibile e universale che può essere più facilmente condiviso e compreso da tutti, il linguaggio visivo.

La mia precedente laurea in Psicologia ha senz'altro contribuito in modo significativo alla mia *forma mentis*, motivandomi ad esplorare e comprendere la complessità dei processi mentali umani e ha ampliato la mia consapevolezza sul legame significativo che esiste tra l'arte e la psicologia. Il linguaggio visivo offre un canale diretto per connetterci con la nostra parte più sensibile e profonda, di comunicare e conoscere. Le immagini hanno il potere di evocare emozioni, pensieri, suscitare riflessioni e stimolare un processo conoscitivo significativo.

L'interesse per l'educazione e la formazione è diventato poi un altro tassello cruciale del mio percorso formativo. Attraverso le esperienze maturate nell'ambito scolastico ed educativo ho constatato l'importanza di coinvolgere i bambini nel mondo dell'arte al fine di promuovere lo sviluppo della loro espressività individuale, l'immaginazione e la creatività.

Per la tesi finale del mio percorso di studi in Scienze della Formazione Primaria ho quindi deciso di svolgere una sperimentazione nell'ambito disciplinare di Arte ed Immagine.

La ricerca empirica è partita proprio dal presupposto che l'arte rappresenta una parte essenziale del processo di crescita e formazione dei bambini.

La disciplina Arte e Immagine, come viene dichiarato nelle Indicazioni Nazionali, «ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico.» (Indicazioni Nazionali 2012, p. 73). Nel contesto della scuola primaria, l'insegnamento del linguaggio visivo mira a introdurre gli studenti al mondo delle immagini, della percezione visiva e dell'espressione artistica. Questo tipo di linguaggio riveste un ruolo fondamentale nello sviluppo intellettuale, creativo e comunicativo degli studenti.

Oltre a tutto questo, coinvolgere l'arte all'interno di un percorso formativo può favorire lo sviluppo di un particolare tipo di pensiero, chiamato divergente (Guilford, 1967) o laterale (De Bono, 1969; 1970) che coinvolge la creatività, la flessibilità cognitiva e la capacità di pensare al di fuori degli schemi convenzionali.

Prima di intraprendere l'esperienza laboratoriale in una classe quinta primaria, ho ritenuto opportuno approfondire le mie conoscenze e costruire una base teorica solida che potesse sostenere le scelte didattiche e le questioni pratiche legate al processo di creazione e comunicazione attraverso il disegno.

Nel *primo capitolo* dell'elaborato esamino il concetto di linguaggio visivo, un potente mezzo di comunicazione che si basa sull'uso di immagini per trasmettere informazioni, emozioni e concetti e che sta guadagnando sempre più importanza nel mondo contemporaneo in quanto è in grado di superare anche le barriere linguistiche e culturali. Questo tipo di linguaggio richiede, tuttavia, un processo di alfabetizzazione visiva al fine di comprendere i suoi elementi fondamentali, come segni, colori, linee, composizione ecc., e di saperli organizzare in modo coerente per comunicare un messaggio.

Il capitolo procede con una parte dedicata al sistema visivo umano, che coinvolge gli occhi e il cervello nella percezione delle immagini. Comprendere il funzionamento del

nostro sistema visivo è cruciale per capire come interpretiamo le informazioni visive e come queste influenzano il processo di creazione artistica e figurativa.

In seguito, approfondisco il processo della percezione, con un'attenzione particolare alla percezione visiva e, successivamente, analizzo il passaggio dalla percezione alla rappresentazione. Un punto di riferimento teorico importante in questo contesto è la teoria della Gestalt. Essa si concentra sull'organizzazione e sull'interpretazione delle informazioni sensoriali, sottolineando come il cervello umano tenda a organizzare gli stimoli visivi in modo coerente, cercando di identificare pattern, forme e significati nelle immagini. Ancor più rilevante è sicuramente l'influenza di Rudolf Arnheim (1954; 1969; 1974; 1989). Le sue teorie aprono nuove prospettive di riflessione sul linguaggio visivo e contribuiscono in modo significativo a una comprensione più profonda e completa di come la percezione visiva, il pensiero e la produzione artistica e creativa si intersechino in modo significativo. In questa prospettiva, l'attività artistica assume un ruolo di rilievo non solo come mezzo di espressione e rappresentazione, ma anche come strumento di conoscenza e comprensione del mondo circostante.

Nel *secondo capitolo*, analizzo il disegno come forma espressiva all'interno del linguaggio visivo, cercando di individuare, nella sua complessità, una possibile definizione, di comprenderne le profonde dinamiche e il potenziale comunicativo. Focalizzo poi l'attenzione sul disegno infantile, sul suo valore educativo e formativo e, successivamente, analizzo come, nel corso della storia, esso sia stato oggetto di studio e teorizzazioni da parte di diversi autori, critici e artisti. Tra questi riprendo come riferimento teorico lo stesso Arnheim che, con la sua innovativa teoria sull'arte e sulla percezione visiva, si distanzia dalle teorie intellettualistiche e fornisce un quadro essenziale per comprendere anche il significato, l'origine e lo sviluppo del disegno infantile.

Il disegno è una delle attività espressive più amate e privilegiate dai bambini fin dai primi anni di vita, in quanto esso è in grado di offrire loro un modo intuitivo ed espressivo di comunicare, esplorare e rappresentare il mondo che li circonda. D'altra parte, si evidenzia come è altrettanto facile osservare, nel corso degli anni, una perdita di interesse e motivazione dei bambini nei confronti del disegno e un'evoluzione comune verso uno stile figurativo più schematizzato e stereotipato che li lascia spesso insoddisfatti delle proprie produzioni figurative. Questo cambiamento comporta il rischio che, se non

adeguatamente supportati e motivati, i bambini gradualmente possano abbandonare o rinunciare a questa forma di espressione grafica. Viene quindi sottolineata l'importanza di agire, anche e soprattutto dal punto di vista educativo e didattico, per aiutare e supportare gli alunni a superare gli stereotipi figurativi.

Il *terzo capitolo* è dedicato all'illustrazione della sperimentazione laboratoriale che ho condotto in una classe quinta di scuola primaria. Questo progetto di ricerca educativa empirica (ricerca-azione) è nato a partire, oltre che dalle riflessioni e dalle premesse teoriche, da una precisa domanda di ricerca; con quest'ultima mi sono proposta di indagare come e attraverso quali strategie educative, fosse possibile aiutare gli studenti a superare gli stereotipi associati all'arte figurativa, in particolare nel disegno, e promuovere, allo stesso tempo, lo sviluppo costante delle loro abilità artistiche, espressive e creative lungo tutto il loro percorso di crescita, al fine di mantenerne vivo l'interesse per il linguaggio visivo.

Ho formulato tre ipotesi iniziali: la prima sostiene che superare gli stereotipi figurativi richieda lo sviluppo di capacità osservative e percettive; la seconda ipotesi suggerisce che l'acquisizione e l'espansione delle conoscenze siano fondamentali per questo processo; infine, la terza ipotesi propone che lo sviluppo della creatività, della fantasia e dell'immaginazione giochino un ruolo chiave nel superare gli stereotipi figurativi.

Il capitolo procede con la presentazione delle metodologie e strategie didattiche adottate: ho scelto di promuovere una didattica attiva e partecipativa e di utilizzare un approccio laboratoriale (apprendere attraverso "il fare" e la sperimentazione), traendo ispirazione da autori e pensatori come Dewey (1934), Montessori (1952) e Munari (1968; 1971; 1977; 1981). Inoltre, per stimolare le capacità osservative e accompagnare gli alunni in un approfondimento conoscitivo della casa, intesa sia come luogo sia come oggetto materiale con molte caratteristiche specifiche, ho deciso di utilizzare la fotografia come strumento di analisi e indagine (Triacca, 2020). A supporto di questa scelta metodologica vi sono le riflessioni e i pensieri di autori come Susan Sontag e Ronald Barthes che hanno offerto prospettive profonde e complesse sulla fotografia, sottolineando la sua importanza culturale, emotiva e filosofica.

Proseguendo nel capitolo presento le fasi attraverso cui si è sviluppato il laboratorio, focalizzato sulla tematica della "casa". Esso è iniziato con la richiesta agli alunni di disegnare una casa qualsiasi: da qui sono emerse con evidenza diverse rappresentazioni

con caratteristiche e schemi di tipo stereotipato. Lungo il percorso si è cercato di promuovere una visione della casa più ampia, innovativa e olistica. Questo è stato fatto collegando, innanzitutto, il concetto di "casa" al concetto di "abitare" e al "senso del luogo", cercando di stimolare un'esplorazione profonda e significativa. Oltre la parola "casa", infatti, si cela un universo complesso e l'atto stesso di abitare richiede una visione multipla, che si estende verso un multiverso.

Il laboratorio si è sviluppato attorno sul concetto della "casa ideale": gli alunni sono stati incoraggiati a immaginare, descrivere e disegnare, attraverso diverse fasi di approfondimento, la loro interpretazione personale di casa.

Viene evidenziato come, attraverso l'osservazione e l'analisi di diverse fotografie, gli studenti sono stati accompagnati in un percorso di esplorazione di una varietà di tipi di case nel mondo e nel corso del tempo, per far comprendere che le caratteristiche di una casa non si limitano all'aspetto estetico e strutturale, ma riflettono anche aspetti culturali, climatici e contestuali. Si è cercato, attraverso l'uso di immagini e fotografie, di promuovere l'osservazione e l'analisi della casa da diversi punti di vista (compresa la vista dall'alto, cioè la planimetria), di ampliare lo sguardo sui differenti elementi che la caratterizzano, sia esternamente che internamente e di favorire l'approfondimento di concetti quali la tridimensionalità, la prospettiva e il chiaroscuro. Inoltre, si è ritenuto opportuno incoraggiare gli alunni a riflettere su alcuni aspetti compositivi che potessero migliorare la rappresentazione grafica, anche dal punto di vista tecnico.

Alla fine del laboratorio, ad ogni alunno è stato chiesto di realizzare un disegno conclusivo che integrasse tutti gli aspetti affrontati durante le diverse fasi del progetto.

In generale, ho cercato di creare un ambiente di apprendimento inclusivo in cui ogni studente potesse sentirsi libero di esprimersi indipendentemente dalle proprie abilità artistiche, talenti o esperienze pregresse.

Nel *quarto capitolo* illustro le conclusioni a partire dall'analisi del questionario di autovalutazione somministrato agli alunni alla fine del percorso, una valutazione dell'esperienza e degli apprendimenti e un'analisi critica accompagnata da alcune riflessioni e considerazioni riguardanti l'ambito scolastico e formativo alla luce dei risultati ottenuti.

I disegni finali realizzati dagli studenti e i dati raccolti dal questionario di autovalutazione dimostrano che il percorso ha avuto un impatto positivo sulle loro abilità espressive e

sulla percezione delle proprie capacità. Alla fine del laboratorio, la maggior parte degli studenti è stata in grado di creare dei prodotti espressivi unici, originali e creativi superando, in parte, l'iniziale rappresentazione più stereotipata della casa.

Nella valutazione complessiva dell'esperienza, emergono chiaramente l'importanza e la centralità della creatività come una capacità essenziale per favorire lo sviluppo integrale e armonioso di ogni individuo. Essa costituisce un elemento cruciale nel fornire strumenti per affrontare con successo le sfide, scoprire soluzioni innovative ai problemi e adattarsi a un mondo in continua evoluzione, sempre più complesso e più orientato verso l'aspetto visuale. A tal proposito sollevo la questione di una riconsiderazione profonda delle priorità educative e di un cambiamento di paradigma anche nell'ambito educativo e didattico in modo da rispondere ai diversi e caleidoscopici bisogni formativi degli studenti, garantire un equilibrio tra le diverse aree di sviluppo e contribuire alla formazione di individui in grado di pensare in modo originale, critico, creativo e divergente. Questo coinvolge la rivalorizzazione dell'arte e dell'espressione artistica a scuola, un rinnovamento nelle pratiche metodologiche e didattiche e un cambiamento culturale a partire proprio dalla formazione degli insegnanti. L'idea che viene presentata è, quindi, quella che anche in ambito educativo e formativo si inizi ad abbracciare sempre più il paradigma della complessità (Morin, 1993; 2000; 2017) e si adottino approcci innovativi come la didattica semplice (Sibillo, 2012; 2014), promuovendo percorsi di apprendimento-insegnamento flessibili, creativi, interdisciplinari e inclusivi.

Infine, presento alcune possibili prospettive di indagine future che potrebbero contribuire ad arricchire e approfondire questa ricerca in ambito educativo.

In definitiva, il titolo del mio elaborato, *Abitare il multiverso creativo*, non solo rappresenta in senso figurato il percorso di sperimentazione laboratoriale realizzato, ma costituisce anche un invito a esplorare le innumerevoli opportunità della creatività e a mescolare idee provenienti da diverse fonti o universi concettuali ed interpretativi. Quest'idea al tempo stesso incoraggia a coltivare una mentalità aperta e divergente, a sperimentare, a innovare e a adottare un punto di vista che consideri la pluralità, la complessità e l'inclusività.

1 – Arte e Immagine. Il linguaggio visivo per conoscere e comunicare

1.1 – Il linguaggio visivo

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo rappresentano un fondamentale punto di riferimento nell'ambito dell'istruzione in Italia in quanto delineano gli obiettivi di apprendimento e i traguardi per lo sviluppo di competenze degli studenti in ogni disciplina. All'interno di questo contesto, la disciplina di Arte e Immagine assume un ruolo cruciale nel percorso formativo degli alunni offrendo loro l'opportunità di esplorare il mondo dell'arte visiva in modo ricco e stimolante.

Proprio all'interno della sezione dedicata alla disciplina di Arte e Immagine viene esplicitato come «attraverso il percorso formativo di tutto il primo ciclo, l'alunno impara a utilizzare e fruire del linguaggio visivo e dell'arte, facendo evolvere l'esperienza espressiva spontanea verso forme sempre più consapevoli e strutturate di comunicazione. [...] L'alunno può così sviluppare le proprie capacità creative attraverso l'utilizzo di codici e linguaggi espressivi e la rielaborazione di segni visivi.» (Indicazioni Nazionali, 2012 p.73).

Viene dunque sottolineata l'importanza di guidare e accompagnare gli studenti fin dal primo ciclo di istruzione in un percorso di apprendimento che permetta loro di esplorare e sperimentare il linguaggio visivo e artistico. Il documento sottolinea l'importanza di una progressione nel percorso formativo a partire da esperienze artistiche più spontanee e informali e poi progredire verso forme più consapevoli e strutturate. Questo approccio dovrebbe aiutare gli studenti a sviluppare sia le abilità artistiche e creative che la capacità di analisi e interpretazione, contribuendo così alla loro formazione culturale e alla loro capacità di esprimersi e comunicare anche attraverso il linguaggio visivo.

Il "linguaggio" inteso nel suo senso generale rappresenta quella fondamentale e complessa facoltà che facilita i processi di comunicazione e di comprensione reciproca: esso ci permette di esprimere idee, di raccontare, tramettere informazioni, condividere, di riflettere e pensare, ma anche di dare voce ad emozioni e sensazioni.

Il concetto di linguaggio, come ben sappiamo è però molto ampio e va ben oltre il semplice linguaggio verbale, includendo differenti modalità di comunicazione.

La comunicazione può infatti avvenire attraverso l'uso di diversi segni convenzionali chiamati simboli. Questi simboli possono essere parole, gesti, segni grafici o altri segni che portano significato.

Tra i diversi tipi di linguaggio esiste per l'appunto anche quello che viene definito "linguaggio visivo" che si riferisce ad un sistema di comunicazione che utilizza le immagini come mezzo di espressione attraverso uno specifico canale sensoriale: la vista. Il linguaggio visivo include una vasta gamma di forme ed espressioni artistiche, come il disegno, la pittura, la fotografia, il cinema ecc. Come qualsiasi altro linguaggio anche quello di tipo visivo richiede l'acquisizione di determinate conoscenze, capacità e competenze. Per poter comunicare efficacemente attraverso un linguaggio, è essenziale innanzitutto comprendere il suo codice, che include elementi di base e regole. Nel caso specifico del linguaggio visivo è quindi necessario saper anche conoscere quelli che sono i suoi elementi fondamentali (il segno, il punto, la linea, il colore, la superficie, lo spazio, il volume, la luce e l'ombra e la composizione), saperli selezionare e organizzare in modo coerente per trasmettere anche ed eventualmente un messaggio specifico.

Come riferisce Cicalò (2016) sebbene il linguaggio delle immagini non possa essere considerato una lingua completa o "perfetta" nel senso tradizionale, ha delle caratteristiche uniche che lo rendono significativo e accessibile ad un'ampia gamma di persone. L'uso del linguaggio visivo può essere considerato un "linguaggio universale" in quanto ha la capacità di superare barriere linguistiche e culturali raggiungendo persone di diverse origini e idiomi.

Questa universalità è dovuta alla natura intrinseca delle immagini e alla loro capacità di evocare emozioni, rappresentare fatti, idee e concetti in modo immediato, efficace e

coinvolgente. Inoltre, le immagini non richiedono la comprensione di complessi sistemi grammaticali e lessicali come avviene nella comunicazione verbale.

Tuttavia, non bisogna dimenticare che anche le immagini possono essere influenzate dal contesto culturale in cui vengono create e interpretate, portando a sfumature di significato differenti.

Nel mondo contemporaneo, contraddistinto da una crescente interconnessione e interdipendenza, il linguaggio visivo sta assumendo una rilevanza sempre più significativa sia a livello sociale che culturale: viviamo, infatti, in un'epoca che può essere definita "società dell'immagine", ovvero una realtà sociale in cui vi è, come già affermava John Berger nel 1972, "una sovrabbondanza di immagini". Questo fenomeno è stato reso possibile dalla crescente accessibilità della tecnologia e dei dispositivi multimediali. La creazione, condivisione e visualizzazione di immagini in modo rapido e globale, ha avuto impatto profondo sulla nostra cultura visiva, sulla comunicazione, percezione e comprensione del mondo.

Le immagini, infatti, soprattutto oggi, hanno un ruolo predominante nella comunicazione, nella cultura e nella vita quotidiana. Esse sono utilizzate per trasmettere messaggi, diffondere informazioni, comunicare e suscitare emozioni, influenzare le opinioni, le percezioni e le idee delle persone modellandone i comportamenti.

Nonostante questo, spesso non comprendiamo pienamente il linguaggio visivo e il suo potenziale. La predominanza del linguaggio verbale, anche e soprattutto nell'ambito dell'apprendimento, ha trascurato e sottostimato un particolare tipo di intelligenza, legata ad abilità e competenze di tipo visivo e grafico, che è stata la base del pensiero umano prima della parola e della scrittura.

Questa forma di intelligenza è stata enfatizzata da teorici come Howard Gardner che nella sua teoria delle intelligenze multiple include l'intelligenza visiva o visuo-spaziale. Essa si riferisce alla capacità di "pensare con immagini visive e fare elaborazioni su di esse" (Gardner, 2005) e quindi di comprendere e interpretare informazioni attraverso la percezione visiva. Strettamente connessa all'intelligenza visiva, esiste poi un tipo di intelligenza definita da Cicalò "grafica" ovvero «la capacità di utilizzare le abilità grafiche e più in generale la capacità di integrare l'uso di occhio, mente e mano – percezione, pensiero e rappresentazione – per risolvere problemi e creare prodotti efficaci

finalizzati all'acquisizione di nuova conoscenza.» (Cicalò, 2016, p.27). Infine, anche lo psicologo cognitivo e neuroscienziato Ian Robertson nel suo libro *Intelligenza visiva* ha sottolineato l'importanza dell'intelligenza visiva definendola come "il sesto senso dimenticato" (Robertson, 2003) che tutti possiedono fin da bambini, ma che si perde crescendo e che quindi va allenato per mantenerlo attivo. Le sue ricerche e le sue teorie (2000; 2003; 2011) hanno contribuito a una comprensione più profonda di come l'intelligenza visiva possa influenzare il nostro modo di percepire e interagire con il mondo e possa avere un impatto positivo sulle abilità cognitive e sulla creatività di una persona.

Per ottenere un'esperienza cognitiva completa e armoniosa è fondamentale dunque bilanciare le diverse forme di intelligenza coinvolgendo non solo quelle di tipo verbale e logico, ma anche quelle di tipo grafico e visivo.

Nell'ambito dell'istruzione e della formazione, l'integrazione del linguaggio visivo in modo coeso con gli altri tipi di linguaggi apre le porte ad un apprendimento più completo, inclusivo e stimolante. Con il coinvolgimento del canale comunicativo visivo viene infatti favorita una comprensione profonda, una maggiore accessibilità, nonché la possibilità di rispondere in modo più ampio e completo ai bisogni di tutti gli alunni.

Per comprendere appieno il valore e il potenziale del linguaggio visivo nel processo di apprendimento e sviluppo personale, però, è fondamentale acquisire una solida alfabetizzazione visiva. Questa competenza non è essenziale soltanto per gli studenti, ma anche per gli insegnanti che intendono integrare questo tipo di linguaggio nei percorsi disciplinari e interdisciplinari.

1.2 – La visione e il sistema visivo

Per ottenere una comprensione completa del concetto di linguaggio visivo è cruciale esplorare i concetti fondamentali associati al termine "visivo". Questo richiede quindi un'analisi delle questioni relative alla visione e al sistema visivo umano.

Come scrive Triacca «la visione è un processo attivo che consiste nella ricerca di elementi essenziali nel fluire del mondo.» (Triacca, 2020, p.17).

La vista, infatti, ci permette di raccogliere una vasta gamma di messaggi visivi presenti nell'ambiente circostante.

L'occhio è l'organo fondamentale per la nostra visione ed è composto da vari elementi, come la cornea, la pupilla, l'iride, il cristallino, la fovea che partecipano alla formazione dell'immagine.

Nonostante ci possa apparire come un'azione del tutto naturale e immediata, come afferma Messina, l'attività del vedere è estremamente complessa e dipende sia dalla luce che dal funzionamento del sistema visivo (Messina, 2000).

La combinazione della frequenza delle lunghezze d'onda e intensità della luce ci permette di percepire e distinguere una vasta gamma di colori e luminosità nell'ambiente circostante.

I colori che vediamo dipendono dalla lunghezza d'onda delle radiazioni luminose: le più corte, intorno ai 400 nanometri, corrispondono alla luce violetta, mentre le lunghezze d'onda più lunghe, intorno ai 700 nanometri, rappresentano la luce rossa. Le altre colorazioni, come il blu, il verde e il giallo, si collocano tra questi due estremi a diverse lunghezze d'onda.

La luminosità, d'altra parte, è legata all'intensità della luce, ovvero la quantità di energia luminosa per unità di area che colpisce una superficie. Maggiore è l'intensità della luce, maggiore sarà la luminosità percepita.

Perché un oggetto venga visto è necessario che esso sia illuminato e che la frequenza e l'intensità delle onde elettromagnetiche attraverso cui si propaga l'energia luminosa riflessa dall'oggetto stesso siano compatibili con il sistema visivo.

Nel momento in cui un oggetto entra nel nostro campo visivo la luce che si riflette sulla sua superficie penetra nell'occhio. Questa luce subisce un processo di rifrazione che fa sì che l'immagine dell'oggetto venga capovolta e rimpicciolita prima di proiettarsi sulla retina. Quest'ultima è composta da due tipi principali di recettori della luce: i coni, che sono responsabili della visione diurna e della percezione dei dettagli e dei colori, e i bastoncelli, che sono più sensibili alla luce debole e sono responsabili della visione in scala di grigio.

I recettori della luce sono collegati a cellule gangliari, che sono neuroni specializzati, e queste cellule a loro volta sono connesse alle fibre ottiche, che costituiscono il nervo ottico. Quest'ultimo funge da "cavo" che trasmette le informazioni visive dalla retina alla corteccia visiva del cervello. Una volta che le informazioni visive raggiungono la

corteccia visiva vengono elaborate e integrate per creare l'immagine che percepiamo consciamente.

Risulta evidente che la visione, essendo un processo complesso, non è solo il risultato della registrazione visiva degli occhi, ma è il frutto di un intricato processo di interazione e integrazione tra il sistema visivo degli occhi e il cervello, dal quale si originano le rappresentazioni mentali delle immagini.

Diverse aree del cervello sono coinvolte nell'elaborazione delle immagini e queste aree condividono informazioni con altre aree sensoriali dando luogo al fenomeno della sinestesia (Marks, 1978). Tuttavia, sebbene comprendiamo il meccanismo attraverso cui vediamo gli oggetti, il processo di decodifica, ovvero di come li percepiamo nella mente, rimane in gran parte ancora sconosciuto.

Guardando il mondo esterno, percepiamo e interpretiamo la realtà attraverso una serie di complessi processi che avvengono nel nostro occhio e nel cervello. In sostanza, la chiave sta nel comprendere questi processi per poter apprezzare e dare significato a ciò che vediamo e a ciò che poi rappresentiamo e comunichiamo.

1.3 – Il processo percettivo e la percezione visiva

La nostra capacità di comunicare efficacemente e quindi di comprendere il mondo e di interagire con esso dipende fortemente dalla capacità di percepire e interpretare correttamente le informazioni e di utilizzare, di conseguenza, un determinato tipo di linguaggio per trasmettere i nostri pensieri ed emozioni.

Tra le varie funzioni psicologiche che compongono il “sistema dinamico” della cognizione (ovvero l'insieme delle strutture e dei processi, in costante interazione tra loro, che contraddistinguono il comportamento mentale dell'uomo) la percezione è quella preposta al rilevamento di stimoli da parte dei nostri organi sensoriali e la successiva elaborazione e interpretazione di tali stimoli attraverso complesse operazioni cerebrali.

Si tratta di un processo complesso che va oltre la mera registrazione sensoriale e che si è sviluppato nel corso dell'evoluzione per adattarsi alle necessità di sopravvivenza.

Il nostro mondo fenomenico, ovvero quello che percepiamo, è intrinsecamente diverso dal mondo fisico oggettivo. Questa differenza è dovuta alla natura dei nostri processi sensoriali e cognitivi che filtrano e interpretano le informazioni provenienti dal mondo esterno.

Per comprendere in modo più preciso come funziona la percezione è innanzitutto necessario chiarire il significato dei concetti di *stimolo* e *percepto*.

Quando si parla di stimolo percepito «ci si riferisce all'informazione contenuta nell'ambiente e recepita attraverso i canali sensoriali.» (Messina, 2000, p.26).

In particolare, è necessario specificare che esistono due tipi di stimoli: il primo, chiamato *stimolo distale*, è un oggetto o elemento nel mondo che emette o riflette una forma di energia, come può essere la luce, ma anche il suono, il calore ecc. Questa energia agisce come un segnale che può essere rilevato dai nostri organi di senso; il secondo, *lo stimolo prossimale*, coinvolge il fatto che l'energia emessa o riflessa dall'oggetto deve essere in grado di modificare gli organi sensoriali di un essere vivente; per ciò che riguarda la vista «ci si riferisce tradizionalmente all'immagine retinica, cioè all'insieme delle eccitazioni che la luce produce nei recettori che sono sparsi sulla superficie della retina» (Messina, 2000, p. 26).

Diverso invece, sulla scorta di Arnheim, è il concetto di *percepto* cioè «il risultato del processo di percezione, della decodificazione, dell'interpretazione e della stimolazione sensoriale [...]. Un percepto, in sintesi, si può considerare come la configurazione mentale che si astrae dallo stimolo prossimale e che non è la riproduzione fotografica dell'oggetto-stimolo.» (Messina, 2000, pp. 26-27).

La relazione tra stimolo e percepto è caratterizzata da una connessione basata sulla somiglianza, ma non sull'uguaglianza. Questo perché se il nostro cervello dovesse elaborare e interpretare ogni singolo stimolo in modo isolato sarebbe costantemente sopraffatto, poiché sia l'ambiente che la forma degli oggetti cambiano continuamente in relazione alla nostra e alle loro posizioni. Invece, il cervello opera attivamente per cercare somiglianze, schemi e relazioni tra gli stimoli sensoriali al fine di creare una percezione coerente e stabile del mondo circostante. Questo processo di elaborazione e adattamento chiamato “costanza percettiva” è essenziale per la nostra capacità di comprendere e interagire con l'ambiente in modo efficace.

La percezione non è comunque un processo isolato, ma è intrinsecamente connessa ad altre funzioni cognitive come l'attenzione e la memoria. Il cervello elabora le informazioni sensoriali, le organizza in modo significativo e le collega alle esperienze e alla conoscenza passate per creare una rappresentazione coerente del mondo.

Infatti, come afferma Argenton (2017), la percezione è caratterizzata sinesteticamente, cioè è evidente che in un processo percettivo vengono coinvolti diversi sensi contemporaneamente, che sono spesso collegati tra loro (sinestesia).

Tuttavia, proprio la percezione visiva spesso prevale sulle altre modalità sensoriali e gioca un ruolo fondamentale nella nostra interazione con l'ambiente (Messina, 2000).

La percezione visiva costituisce quindi la base della comunicazione visiva, un processo attraverso il quale raccogliamo e interpretiamo le informazioni visive dal nostro ambiente circostante attraverso il nostro sistema visivo.

La teoria della forma o Gestalt Theorie, sviluppata principalmente dagli psicologi tedeschi Max Wertheimer, Kurt Koffka e Wolfgang Köhler agli inizi del XX secolo, ha influenzato notevolmente la comprensione della percezione visiva. La teoria suggerisce che il cervello umano organizza gli stimoli visivi in modo significativo e coerente concentrandosi su caratteristiche e schemi suscettibili di generalizzazione. Questa organizzazione si verifica in base a dei principi come la somiglianza, la prossimità, la continuità e la chiusura, la buona forma, la semplicità tra gli altri. Essi aiutano il nostro cervello a organizzare e interpretare gli stimoli visivi in modo coerente. Inoltre, tendiamo naturalmente a preferire forme e organizzazioni visive che siano semplici, ordinate e che ci offrano una percezione chiara e stabile del mondo che ci circonda.

La percezione non è un processo passivo in cui riceviamo semplicemente informazioni sensoriali, ma piuttosto un processo in cui la mente umana gioca un ruolo attivo nell'organizzare e interpretare gli stimoli visivi. La percezione visiva comprende quindi anche una serie di attività che vanno oltre la mera registrazione di segnali visivi. Come afferma Solso (1994), il nostro cervello “pensante” non si limita a elaborare informazioni in modo razionale, ma coinvolge anche emozioni, sentimenti e motivazioni.

La dimensione affettiva svolge un ruolo importante nel filtrare ciò su cui concentriamo la nostra attenzione in un ambiente visivo, in modo coerente con il nostro stato emotivo. Inoltre, la motivazione influisce sul nostro comportamento percettivo poiché la percezione è guidata da bisogni e obiettivi. A condizionare la percezione visiva può poi intervenire anche la personalità e lo stile cognitivo di una persona. Infine, un ruolo determinante nel processo percettivo è dato dal contesto ambientale e sociale.

È possibile in tal senso affermare che la percezione visiva è intrinsecamente soggettiva, creativa e dinamica. Sebbene riceviamo gli stessi dati visivi, la loro interpretazione è sempre legata alla nostra esperienza personale, alla nostra intelligenza, al contesto, alle aspettative e non esiste una realtà oggettiva condivisa da tutte le persone. (Andina, 2005). La soggettività della percezione e le condizioni uniche che la caratterizzano sono alla base dello sviluppo dell'espressività nelle arti figurative e nella comunicazione visiva. Entrambi questi ambiti si avvalgono delle peculiarità della percezione umana per creare messaggi visivi significativi ed emotivamente coinvolgenti.

1.4 – Il passaggio dalla percezione alla rappresentazione

Le teorie riguardanti il fenomeno della percezione visiva sono diverse, parziali, a volte contrastanti e nessuna ancora è stata in grado di offrire una spiegazione soddisfacente di come avviene il passaggio da percezione a rappresentazione.

Il riconoscimento di modelli visivi in diverse immagini non implica necessariamente la capacità di rappresentarli o di distinguerli concettualmente. Questa considerazione è fondamentale nell'ambito della percezione visiva e della cognizione.

La percezione visiva è il processo attraverso il quale il nostro sistema visivo elabora le informazioni provenienti dai nostri occhi per creare una rappresentazione dell'ambiente circostante. Questo processo comprende il riconoscimento di modelli visivi come forme, colori e texture, ma non sempre si traduce in una comprensione concettuale o rappresentativa di ciò che viene percepito. Ad esempio, quando vediamo un oggetto, il nostro sistema visivo riconosce le sue caratteristiche visive (forma, colore, dimensione ecc.); tuttavia, per darne un significato concettuale, dobbiamo collegare queste caratteristiche a un concetto o a un'etichetta cognitiva. È evidente quanto il collegamento tra percezione e rappresentazione concettuale sia complesso e coinvolga diverse aree del cervello.

La capacità di rappresentare e distinguere concetti richiede un livello di elaborazione cognitiva più avanzato, che va oltre il semplice riconoscimento visivo. La nostra capacità di distinguere tra oggetti simili o di identificare oggetti in contesti diversi può dipendere dalla nostra esperienza passata e dalla conoscenza concettuale che abbiamo acquisito nel tempo. Questo dimostra ancora una volta quanto sia intricata l'interazione tra percezione visiva e rappresentazione concettuale

In tal senso come esplicita Alberto Argenton è meglio parlare di "processi percettivo-rappresentativi". Questo termine sottolinea l'interconnessione e l'integrazione tra percezione e rappresentazione. Questi due processi «sono interrelati, complementari, accomunati funzionalmente, anche se caratterizzati da meccanismi in parte diversi.» (Argenton, 2017, p. 51).

«Percezione visiva e rappresentazione grafica possono essere considerate due facce della stessa medaglia. La percezione può essere infatti assimilata ad un processo di decodificazione della realtà esterna all'osservatore; essa comporta un'attribuzione di senso e un'acquisizione di significato. Rappresentazione grafica, invece, può essere vista come una messa in codice cioè come un processo attraverso il quale si scelgono, si disegnano, si compongono i segni grafici col fine di trasmettere un determinato significato.» (Cicalò, 2016, p. 74).

Nel processo di comunicazione visiva, lo sguardo compie un viaggio bidirezionale. Da un lato, codifica le informazioni percepite sotto forma di segni grafici, mentre dall'altro, decodifica questi segni attraverso la percezione visiva. Questo costante scambio tra percezioni visive e rappresentazione grafica coinvolge ognuno di noi nel momento in cui ci troviamo a comunicare attraverso il linguaggio di tipo visivo.

Di Napoli spiega come la transizione dalla percezione verso la rappresentazione comporti la traduzione dell'impressione sensibile, acquisita attraverso i nostri sensi, in una forma di produzione visibile o segnica che può essere compresa, interpretata e comunicata. «La traccia, dunque, svolge la funzione di rappresentare (ripresentare) l'impronta che le cose imprimono sugli apparati sensoriali dell'uomo, assumendo quel particolare modo di produzione segnica che rifà i segni dell'oggetto.» (Di Napoli, 2004, p. 380).

La percezione visiva può quindi essere intesa come il punto di partenza, mentre la rappresentazione grafica è ciò che permette di tradurre e comunicare queste percezioni agli altri. Il fatto che lo sguardo sia coinvolto in entrambe le fasi, dalla codifica delle informazioni percepite all'interpretazione dei segni grafici, evidenzia quanto sia complessa e intricata la stessa comunicazione visiva.

Se consideriamo l'arte figurativa, la rappresentazione riguarda, quindi, proprio l'atto di creare e/o costruire un'immagine visiva attraverso un particolare strumento come la matita, il pennello o altri mezzi in modo da tradurre le informazioni raccolte nella fase di percezione in elementi fondamentali come linee, forme, figura e sfondo, colori e dettagli

che, metaforicamente, corrispondono all'alfabeto e alle parole. Tali elementi possono essere combinati attraverso una “grammatica visiva” per creare immagini complesse e comunicare messaggi in modo efficace.

Questo processo richiede certamente un'intuizione artistica, ma anche e soprattutto una solida base di conoscenze concettuali, una profonda e attenta capacità di osservazione, di analisi e sintesi, oltre a una solida comprensione e conoscenza della composizione visiva e delle tecniche artistiche. Per questo motivo anche gli stessi artisti devono apprendere e praticare per affinare le proprie abilità in modo poi da poter sviluppare il proprio stile e un approccio unico alla rappresentazione. L'espressione personale è ciò che conferisce vita all'opera d'arte e riflette la visione e la creatività dell'artista.

Risulta evidente che il concetto di arte va ben oltre la semplice riproduzione della realtà. Essa agisce come un ponte dinamico che collega la percezione individuale con la rappresentazione artistica, creando una connessione unica e profonda tra il mondo esterno e interno dell'artista e dell'osservatore.

1.5 – Arnheim: vedere, pensare e rappresentare

Un autore molto influente nel campo della percezione visiva è lo psicologo e teorico d'arte Rudolf Arnheim (1954; 1969; 1974; 1989).

La sua teoria ha fornito una solida base concettuale per approfondire e migliorare la comprensione di come percepiamo, interpretiamo e rappresentiamo il mondo che ci circonda promuovendo un approccio innovativo e interdisciplinare che ha avuto un impatto significativo sui campi dell'arte e della psicologia, contribuendo a stimolare anche importanti riflessioni relative all'ambito educativo e al processo di insegnamento.

Le sue idee e la sua prospettiva sono state fortemente influenzate dalla teoria della Gestalt. Egli è stato uno dei primi a mettere in pratica in modo sistematico i principi gestaltici non solo nell'ambito della percezione in sé, ma anche nell'ambito della produzione artistica e delle teorie artistiche in generale.

Arnheim assegnava alla visione un carattere di esplorazione attiva, sostenendo che la visione non fosse un processo passivo di registrazione di immagini, ma piuttosto un processo attivo di esplorazione volto a cogliere gli elementi essenziali e le configurazioni strutturali minime nelle immagini e negli oggetti.

Nella sua teoria, Arnheim ha affrontato il problema del rapporto tra forme percettive e forme di rappresentazione più astratta attraverso la distinzione tra intuizione e intelletto. Egli sostiene che *l'intuizione* è la capacità mentale riservata alla percezione sensoriale, in particolare alla visione. L'intuizione ci permette di percepire e comprendere il mondo attraverso i nostri sensi, catturando le forme percettive e le qualità sensoriali degli oggetti e delle opere d'arte. Lucia Pizzo Russo nell'introduzione all'opera *L'immagine e le parole* di Arnheim spiega come per l'autore berlinese «l'intuizione, considerata come l'esercizio del pensiero nelle varie operazioni della percezione, è la sorgente elementare e di base della conoscenza. La percezione è molto prossima all'arte, perché in entrambi i casi si tratta di una maniera di capire cos'è il mondo, di rendersi conto delle sue proprietà e del suo e del loro valore, offrendo così all'osservatore l'opportunità di apportare chiarezza cogliendo un'organizzazione, un ordine che faciliti la comprensione.» (Arnheim, 2009 p.15).

D'altra parte, *l'intelletto* rappresenta una capacità mentale più astratta e concettuale, una procedura cognitiva propria del pensiero. Secondo Arnheim attraverso l'intelletto è possibile analizzare, interpretare e rappresentare in modo più astratto le forme percettive. Questo processo di astrazione può portare a una comprensione più profonda delle opere d'arte e delle forme visive.

Secondo Arnheim è fondamentale equilibrare l'intuizione e l'intelletto nella comprensione della percezione visiva. Egli scrive «Queste due facoltà sono ugualmente valide e indispensabili. L'intuizione e l'intelletto non agiscono indipendentemente l'una dall'altro ma nella maggior parte dei casi richiedono una cooperazione reciproca.» (Arnheim 1986, p.45).

Per spiegare questa stretta interconnessione che sussiste tra visione, percezione visiva, rappresentazione e pensiero, Arnheim ha anche introdotto l'espressione “pensiero visivo”. In particolare, a questo concetto egli ha dedicato un'intera opera intitolata per l'appunto *Il pensiero visivo* del 1969. Tale concetto esprime il processo mentale mediato dalla percezione e sottolinea come il nostro modo di vedere il mondo influenzi direttamente il nostro pensiero.

Una delle idee chiave di Arnheim è, infatti, che la percezione visiva e il pensiero non possano essere considerati separatamente o indipendentemente l'una dall'altro. Piuttosto, essi sono intrinsecamente legati e si influenzano reciprocamente.

Secondo Arnheim «Il percepire consiste nella formazione di “concetti percettivi”». (Arnheim, 2008, p. 59). Egli riconosce che l'uso del termine "concetto" in questo contesto potrebbe sembrare insolito, poiché di solito pensiamo ai concetti come astratti e al pensiero come un processo intellettuale; tuttavia, suggerisce che «il processo visivo sembra rispondere ai requisiti di una formazione concettuale» (Ibidem) in quanto elabora i dati sensoriali grezzi per creare schemi di forme generali. Questi schemi non si applicano solo a casi individuali, ma possono essere estesi ad un numero infinito di situazioni analoghe.

Tra tutte le facoltà quindi la visione svolge un ruolo cruciale nell'elaborazione delle informazioni e nel pensiero umano, compreso il pensiero verbale. In tal senso Arnheim ha sostenuto che la conoscenza ha una natura iconica, cioè che la rappresentazione mentale delle informazioni avviene attraverso immagini mentali o simboli visivi.

In una conversazione con Lucia Pizzo Russo Arnheim afferma infatti: «Occupandomi di quello che fanno gli artisti mi sono convinto che è l'organizzazione visiva e non quella linguistica che informa il pensiero. Non c'è pensiero senza un elemento percettivo e viceversa. [...] Le possibilità offerte dalla percezione visiva non sono soltanto accessibili alla mente; sono indispensabili per il suo funzionamento. Pertanto, la vista è il medium fondamentale del pensiero.» (Pizzo Russo, 1983, p. 24)

Inoltre, è importante notare che Arnheim (1954) chiarisce il fatto che l'uso del termine "concetto" in questo contesto non implica che la percezione sia un'operazione intellettuale. La percezione è un processo sensoriale di base, ma ciò che lo rende interessante è la sua somiglianza sorprendente con le attività più elevate del pensiero e del ragionamento. In altre parole, Arnheim suggerisce che anche la percezione coinvolge una forma di categorizzazione e generalizzazione, anche se non è necessariamente un atto di pensiero cosciente.

In tal senso Arnheim porta avanti l'idea che in ambito percettivo funzionino dei meccanismi assai simili a quelli che valgono per la formazione dei concetti. A questo proposito scrive «La percezione compie ad un livello sensoriale, ciò che, nel campo del ragionamento, si indica come “comprensione”.» (Arnheim, 2008, p.59).

Poiché non sembra esistere un processo di pensiero che possa operare in modo completamente indipendente dalla percezione, la percezione stessa può essere vista come un processo intelligente. In essa, il pensiero interagisce e si svolge in relazione alle

caratteristiche degli oggetti, in base alle diverse modalità sensoriali attraverso cui percepiamo il mondo circostante. «Le stesse capacità mentali che fanno della percezione un'attività intelligente strettamente intrecciata con il pensiero sono responsabili della possibilità di fare e fruire arte. Arnheim sottolinea la continuità esistente tra percepire, rappresentare e fare arte pur non rinunciando a segnalare le specificità che ne fanno attività distinte.» (Arnheim, 2009, p. 13).

Essendo profondamente interessato al processo artistico, inteso come un terreno fertile per esplorare la percezione umana, la creatività e la comunicazione visiva, Arnheim giunge ad affermare che la rappresentazione artistica coinvolge la creazione di "concetti rappresentativi". Questi ultimi sono forme o immagini che catturano le proprietà essenziali e generali dei concetti percettivi e mantengono quindi con essi una corrispondenza strutturale; una volta colti, i concetti rappresentativi diventano tessere permanenti del mosaico percettivo, costituendo le basi visuali dell'intelletto individuale. In altre parole, un artista usa il proprio medium (come il disegno o la pittura) non per copiare semplicemente la realtà, ma per creare opere che riflettono le caratteristiche fondamentali e gli aspetti interpretativi delle cose che vede e percepisce nel mondo circostante.

L'atto creativo dell'artista coinvolge sia la percezione visiva che l'immaginazione oltre che la riflessione, portando a una rappresentazione unica e personale del mondo. La sua è una reinterpretazione soggettiva poiché seleziona e manipola gli elementi visivi per comunicare una certa idea, emozione o concetto.

Abbracciando questa complessa ed illuminante teoria sul pensiero visivo, diventa chiara l'esistenza di un'intima relazione tra il modo in cui percepiamo il mondo, la nostra capacità di rappresentarlo attraverso l'arte e la creazione di significato. La capacità umana di percepire il mondo e di elaborare queste percezioni attraverso il pensiero visivo è alla base della creazione artistica e della rappresentazione grafica. Allo stesso tempo, l'arte si distingue proprio per la sua capacità di andare oltre la semplice riproduzione della realtà e di comunicare in modi unici ed espressivi. Questa prospettiva ci invita a esplorare il potere e la bellezza dell'arte nel contesto della nostra comprensione del mondo e della nostra capacità di esprimerci in modo creativo e apre la porta a una serie di considerazioni

sulla natura multidimensionale della mente umana e sulla sua capacità di sfruttare le rappresentazioni visive per elaborare idee e informazioni.

L'artista esperto, ma anche il disegnatore inesperto o il bambino nell'atto della realizzazione e rappresentazione grafica sta interpretando ciò che vede attraverso la propria visione, emozioni e intenzioni, in poche parole, sta trasformando il mondo visibile in un'espressione unica. Questo processo artistico di interpretazione è ciò che permette all'arte di rendere visibile l'intelligibile, catturando non solo l'aspetto esteriore ma anche l'essenza più profonda degli oggetti, delle idee e dei pensieri.

La produzione artistica offre un terreno fertile per lo sviluppo delle capacità percettive individuali contribuendo all'affinamento dell'osservazione, della sensibilità estetica, della creatività e del pensiero critico; essa aiuta anche gli individui a esplorare e comprendere meglio il mondo che li circonda e se stessi.

Arnheim scrive «La capacità innata di comprendere attraverso gli occhi si è assopita e deve essere risvegliata; e ciò può essere fatto nel modo migliore maneggiando il pennello e la matita o lo scalpello e forse la macchina da presa.» (Arnheim, 1974, p. 23).

2 – Il disegno

2.1 – Definire il disegno

Il concetto di "disegno" è un'entità complessa e sfaccettata che abbraccia tanto il significato linguistico quanto l'ambito artistico e cognitivo. Originario dal termine latino "de-signare", il quale denota l'atto di indicare, denominare, delimitare e manifestare, il disegno è una delle modalità di rappresentazione comunicativa e artistica più antiche e affascinanti.

Questa forma espressiva ha una lunga storia che affonda le radici nelle prime manifestazioni artistiche del paleolitico.

Il disegno è uno strumento di comunicazione visiva universale capace di attraversare le barriere linguistiche e culturali e, grazie alla sua capacità di tradurre concetti in immagini, rappresenta un potente mezzo per facilitare la comprensione e la condivisione di conoscenza in tutti gli ambiti del sapere e del fare.

Come scrive Lucia Pizzo Russo «Il disegno si situa nell'ordine della rappresentazione. Per disegnare, occorre elaborare un equivalente strutturale delle proprietà visive di un "oggetto" nelle caratteristiche del medium. Perciò per studiare disegno occorre prendere in considerazione la capacità umana di significare, quella capacità per cui una linea circolare nel medium carta/matita può rappresentare una testa, un albero, un cerchio, un triangolo.» (Pizzo Russo, 2015, pp. 137-138)

Una definizione di disegno fornita da Massironi aggiunge ulteriori sfumature al concetto di disegno. Egli lo presenta come un processo di «messa in codice» (Massironi, 1982, p.6) in cui i segni grafici vengono selezionati, costruiti e sovrapposti per comunicare un significato. Questo processo coinvolge due elementi fondamentali: la "traccia" come segno lasciato dallo strumento (come linee, curve, punti, ecc.) e la "superficie" come

piano di rappresentazione su cui la traccia viene impressa. I segni che vengono tracciati non sono semplici tratti casuali, ma elementi visivi che richiedono interpretazione, dando luogo a un'interazione peculiare tra il creatore, l'opera e chi la osserva.

Essenzialmente, disegnare si riferisce alla capacità di creare immagini visive per esprimere idee, emozioni e concetti in modo visivamente potente e suggestivo utilizzando strumenti come matite, penne, colori e altre tecniche artistiche. È un processo creativo che coinvolge la combinazione di abilità manuali, percezione visiva, il senso di osservazione e di esplorazione, l'immaginazione e l'espressione personale.

Giuseppe Di Napoli, in linea con la definizione di Massironi, definisce il disegno come una «qualsiasi figurazione condotta mediante il tracciato lineare, più o meno complesso, o mediante una serie di segni monocromi variamente disposti su un supporto piano» (Di Napoli, 2004, p. 227). Tuttavia, va oltre aggiungendo un importante elemento riguardante la complessità intrinseca del disegno. Afferma che quando ci troviamo nella necessità di disegnare qualcosa, siamo spinti ad osservarla da una prospettiva completamente diversa che ci permette di percepire aspetti che precedentemente potrebbero essere sfuggiti alla nostra attenzione, nonostante fossimo convinti di aver già esplorato ogni dettaglio di quella stessa cosa. Per esprimere questo concetto egli cita anche le parole del poeta e scrittore Paul Valéry (1871–1945) il quale disse: «vi è una differenza immensa tra il vedere una cosa senza la matita in mano e vederla mentre la si disegna». (citato in Di Napoli, p. 277). La citazione di Paul Valéry mette in evidenza la profonda differenza tra l'osservare un oggetto nella vita quotidiana e l'osservarlo quando si è intenzionati a disegnarlo. Questo concetto sottolinea l'importanza della prospettiva e della percezione nell'atto del disegno. Il disegno diventa quindi uno strumento per esplorare, interpretare e comprendere il mondo visuale in modo più completo e dettagliato.

Il disegno, secondo Di Napoli, quindi «prima ancora di essere un linguaggio grafico, si costituisce come un linguaggio visivo e la differenza non è di poco conto. Ogni tipo di disegno, più che una particolare tecnica, esplicita una maniera di vedere le cose, sostiene Edgar Degas.» (Di Napoli, 2004, p.98).

Questa prospettiva mette in luce l'idea che il disegno è una forma di espressione personale e creativa che va oltre la semplice rappresentazione di oggetti o scene.

Massironi (1982) afferma, ancora, che nonostante il disegno sia stato tradizionalmente considerato un mezzo di comunicazione ampiamente utilizzato, raramente è stato però

analizzato e studiato in profondità e nella sua complessità per comprendere il suo funzionamento, il suo processo e la sua efficacia comunicativa.

Pertanto, risulta importante riconoscere il valore e le innumerevoli potenzialità che il disegno possiede sotto molteplici punti di vista

La straordinarietà e la potenza del disegno emergono anche dalle parole del grande artista Michelangelo: «Mi metto a volte a pensare e ad immaginare, finché trovo che tra gli uomini non esiste più di una sola arte o scienza e questa è il disegnare [...]. Dopo aver stimato tutto ciò che si fa in questa vita, troverete che ognuno sta, senza saperlo, disegnando questo mondo, così nel generare e produrre in esso nuove forme e figure, come nel vestire e nello sfoggiare vari abiti, come nell'edificare e occupare gli spazi con edifici dipinti e case, come nel coltivare i campi e lavorare secondo pittura e disegni le terre, come nel navigare i mari con le vele, come nel combattere e nell'ordinare legioni, ed infine nelle morti e nei funerali, insomma, in tutte le maggiori nostre operazioni, azioni e movimenti.» (citato in De Hollanda, 2003, pag. 120).

Michelangelo enfatizza l'importanza del disegno nell'esperienza umana e nel nostro modo di interagire con il mondo. Il disegno, per Michelangelo, non si limita solo all'atto fisico di tracciare linee su carta, ma è una manifestazione più ampia della creatività e della visione umana.

Egli afferma che tutto ciò che facciamo nella vita è in un certo senso un atto di disegno. Questo include l'atto di creare “nuove forme e figure”, che può essere interpretato sia come creazione artistica che come creazione di nuove idee o soluzioni. Inoltre, Michelangelo suggerisce che persino il modo in cui costruiamo edifici e abbelliamo gli spazi intorno a noi è un tipo di disegno, poiché influenziamo l'aspetto visivo dell'ambiente.

Il suo discorso si estende anche a settori come l'agricoltura, la navigazione, la guerra e persino la morte, sottolineando che in ogni aspetto delle nostre vite, il concetto di "disegno" è presente. Questa prospettiva amplia notevolmente la definizione tradizionale di disegno, mettendo in evidenza quanto sia profondamente radicato nella nostra esistenza.

Michelangelo sembra quindi suggerire che il disegno è un modo di vedere il mondo e di dare forma alle nostre interazioni con esso. È un atto di creazione e comunicazione che

va ben oltre la forma grafica e che riflette la nostra innata propensione a dare forma al nostro ambiente e alle nostre vite.

In questo senso il disegno, pur intrecciandosi con altre forme di espressione nell'ambito del linguaggio visivo, assume un significato particolare e di primaria rilevanza, che va considerato alla luce della sua potenza simbolica, creativa e cognitiva. Anche John Berger (1926-2017) condivide questa prospettiva ed esprime un'opinione peculiare riguardo al disegno, considerandolo un'attività privilegiata rispetto ad altre forme artistiche. Egli scrive «è la più profonda tra tutte le attività, quella del disegno, e la più impegnativa. [...]». La potenza del colore è niente in confronto alla potenza della linea; la linea che non esiste in natura ma che può esporre e dimostrare il tangibile con maggiore acutezza dell'occhio medesimo di fronte all'oggetto reale.» (Berger, 2017, pag. 116).

Questa affermazione mette in evidenza il ruolo centrale delle forme, delle strutture e delle composizioni create dalle linee rispetto alla tavolozza di colori. La linea può essere utilizzata per definire contorni, creare profondità e dare forma agli oggetti.

È importante notare che questa affermazione non suggerisce comunque che il colore sia meno importante o meno potente della linea in assoluto. Piuttosto, enfatizza il ruolo cruciale della linea nell'arte come un mezzo per rappresentare, interpretare e comunicare il mondo visivo.

Berger identifica tre principali modi di disegnare: «ci sono quelli che studiano e interrogano il visibile, quelli che annotano e comunicano idee e quelli fatti a memoria.» (Berger, 2017, p. 58).

Nel primo caso, il disegnatore usa il disegno per esaminare e analizzare ciò che è visibile nel mondo circostante. I tratti sulla carta seguono i movimenti del suo sguardo mentre osserva attentamente oggetti, persone o paesaggi. Questo tipo di disegno è legato all'osservazione dettagliata e alla capacità di catturare l'apparenza delle cose.

Nel secondo caso, il disegno diventa uno strumento per esprimere concetti e idee astratte. Il processo di disegno parte dall'immaginazione e dalla mente del disegnatore. Attraverso il disegno pensieri complessi vengono trasformati in immagini visive, rendendo concetti astratti tangibili e comprensibili. Questo tipo di disegno può essere altamente concettuale e varia notevolmente nel tempo a seconda delle conoscenze e delle idee del disegnatore. Infine, i disegni che si eseguono a memoria sono spesso il risultato di ricordi, impressioni veloci e sintetiche. Qui, il disegnatore usa la memoria per raffigurare oggetti o scene senza

necessariamente fare riferimento a una fonte visiva diretta. Questo tipo di disegno può essere influenzato dalle emozioni e dalle percezioni personali del disegnatore, offrendo una prospettiva unica e soggettiva.

La visione di Berger riflette l'importanza del disegno come un mezzo potente per esprimere concetti complessi e connettere varie dimensioni dell'esperienza umana. Il disegno è quindi molto più di una semplice attività di rappresentazione visiva. Esso può diventare un canale per l'espressione di emozioni, pensieri, conoscenze e idee profonde. Attraverso il processo di disegno, l'artista unisce la mente, l'occhio e la mano per tradurre il suo mondo interiore in forme visive tangibili.

2.2 – Il disegno infantile

Nell'immaginario comune il disegno è un'attività che appartiene al mondo dell'infanzia poiché è una delle prime attività creative che molti di noi sperimentano fin da piccoli.

I bambini, soprattutto in età prescolare e nei primi anni della scuola primaria, dedicano una considerevole parte del loro tempo, oltre al gioco, a questa attività che appare sempre molto gradita e genuina.

È ben noto, infatti, che i bambini amano disegnare, e il disegno rappresenta uno strumento estremamente utile per sviluppare la loro espressività e migliorare la loro capacità di interazione e comunicazione.

Come scrive Eleonora Cannoni «se osserviamo un bambino all'opera con pastelli e fogli, la sua attività sembra immediata, semplice e spontanea, ma in realtà essa coinvolge numerose funzioni cognitive e motorie. [...] Colui che disegna deve innanzitutto conoscere «gli strumenti del mestiere ed essere in grado di usarli.» (Cannoni, 2003, p.30).

Il processo di disegno richiede sicuramente anche alcune decisioni e scelte che riguardano il come delineare la traccia sul foglio, come usare i colori e come organizzare gli elementi sul foglio. Questa capacità di pianificazione e risoluzione creativa dei problemi si sviluppa attraverso il disegno e partecipa all'espansione delle capacità cognitive dei bambini.

Oltre a tutto questo, il disegno coinvolge il movimento delle mani, delle dita e delle braccia, contribuendo allo sviluppo delle abilità motorie grosso-fini e al miglioramento della coordinazione oculo-motoria.

Non vi è dubbio che il disegno fornisce ai bambini una profonda gratificazione personale. Vedere i loro pensieri prendere forma attraverso il disegno promuove un senso di realizzazione e autostima. Questo senso di soddisfazione li motiva a continuare ad esplorare e sviluppare le proprie abilità artistiche e creative, in modo da poter esprimere ciò che vedono e osservano, ma anche ciò che sentono, pensano e sono.

Inoltre, il disegno è uno strumento prezioso per lo sviluppo della fantasia, della creatività e dell'immaginazione. I bambini possono creare mondi fantastici, personaggi inventati e storie, esplorare e comunicare emozioni, desideri o pensieri in modi che potrebbero non essere possibili verbalmente. Rappresentando ciò che vedono o immaginano, i bambini sviluppano le capacità percettive, in particolare la loro percezione visiva e affinano la capacità di interpretare e rappresentare il mondo in modi nuovi e creativi.

Attraverso il disegno, i bambini quindi oltre ad acquisire competenze motorie e cognitive, affinano la percezione visiva, esplorano il loro mondo interno ed esterno e costruiscono un senso di sé e della propria capacità creativa.

Le prime riflessioni sull'arte e il disegno infantile possono essere rintracciate nelle teorizzazioni di filosofi e pensatori come Giambattista Vico e Johann Gottfried Herder nel XVIII secolo.

In passato, la rappresentazione artistica del bambino veniva spesso assimilata al concetto di "arte primitiva" associandola cioè alle forme ed espressioni artistiche dei primitivi. Questa visione evocava una rappresentazione mitica dell'infanzia, in cui si attribuivano al bambino e all'artista qualità creative e spontanee. L'artista stesso veniva talvolta paragonato a una mente infantile, associando la sua creatività a quella del bambino.

Tuttavia, nel corso del tempo, l'idea di equiparare il bambino all'artista e al primitivismo ha perso progressivamente di validità. L'associazione tra questi concetti ha iniziato a mostrarsi meno appropriata e accurata in quanto la comprensione dell'infanzia e dell'arte è diventata più complessa e sfaccettata.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) con il suo lavoro *Emilio* (1762) contribuì al cambiamento dell'atteggiamento verso l'infanzia. Benché non attribuisse valore artistico al disegno infantile, promosse un approccio più naturale e rispettoso nell'educazione dei bambini riconoscendo la loro individualità e il loro potenziale di sviluppo.

Nel periodo romantico, tra la fine del Settecento e la metà dell'Ottocento la fanciullezza iniziò ad essere vista come un valore. Nel movimento dello *Sturm und Drang* (1765-1785), l'arte divenne una via per esprimere esperienze e sentimenti profondi e l'innocenza dell'infanzia venne considerata un mezzo per recuperare una connessione autentica con la natura e la civiltà.

Tuttavia, il vero interesse verso il disegno infantile e la sua valutazione come forma d'arte emerse in modo più ampio nell'Ottocento, con una particolare attenzione da parte di storici, critici d'arte e degli artisti stessi.

Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938), un pedagogista italiano, fu uno dei primi ad enfatizzare il ruolo dell'educazione artistica, «in cui il disegno doveva essere considerato un avviamento al comporre e all'elaborazione di un linguaggio grafico, per la formazione del soggetto.» (Garista, 2020, p.445).

Corrado Ricci, insieme a Frank Cizek, è considerato uno dei pionieri dello studio dell'arte infantile. Nel suo libro *Arte dei bambini* pubblicato nel 1887, Ricci sottolineò la natura unica e creativa del disegno dei bambini distinguendo il loro approccio dall'arte degli adulti. Egli riconobbe che l'arte dei bambini non doveva essere giudicata con gli stessi criteri critici dell'arte adulta, ma doveva essere considerata come una manifestazione del loro sviluppo intellettuale e creativo.

Artisti come Van Gogh (1853-1890) e Picasso (1881-1973) iniziarono a riconoscere il valore dell'approccio spontaneo e non convenzionale del disegno infantile. Picasso affermò che ci aveva messo una vita intera per imparare a disegnare come un bambino, riconoscendo la genuinità espressiva dei bambini.

Attorno al disegno infantile si sono poi sviluppate molteplici teorie, ognuna con l'intento di esplorare e dare una risposta al suo significato. Queste teorie hanno cercato (e molte ancora cercano) di affrontare questioni come l'evoluzione del disegno nei bambini, il ruolo della percezione visiva, il legame tra il disegno e l'espressione dell'inconscio e il ruolo della scuola nell'influenzare lo sviluppo del disegno nei bambini.

In sostanza, ciò che emerge è un panorama variegato di approcci teorici che cercano di gettare luce sulla complessità e l'importanza del disegno infantile nell'ambito dello sviluppo e dell'espressione umana.

A partire dai primi decenni del Novecento le teorie come quelle di Jean Piaget e l'approccio psicoanalitico hanno contribuito ad una comprensione più approfondita della natura del disegno infantile.

Jean Piaget (1896-1980) è stato un importante teorico dello sviluppo cognitivo, noto per la sua teoria dell'epistemologia genetica. Piaget si interessò alla comprensione di come i bambini acquisiscono conoscenza, sviluppano abilità cognitive e costruiscono la loro rappresentazione mentale del mondo che li circonda. L'approccio di Piaget alla psicologia evolutiva ha gettato luce sulla complessa interazione tra lo sviluppo cognitivo dei bambini e la loro produzione artistica, come il disegno. La sua teoria ha sottolineato come il disegno dei bambini sia una manifestazione del loro pensiero e delle loro conoscenze in evoluzione, piuttosto che una semplice replica del mondo reale.

La teoria psicoanalitica ha offerto una prospettiva importante per comprendere il ruolo dell'aspetto emotivo-affettivo nello sviluppo e nell'interpretazione del disegno infantile. Soprattutto attraverso il lavoro di psicoanalisti come Melanie Klein (1882 – 1960) e Anna Freud (1895 – 1982) è emerso il valore simbolico e psicologico dei disegni dei bambini come espressione delle loro emozioni interiori e dei processi psichici.

Entrambe le psicoanaliste hanno contribuito a sviluppare l'idea che il disegno infantile possa fungere da mezzo sublimato per esprimere pulsioni o emozioni altrimenti inaccettabili o difficili da comunicare attraverso il linguaggio verbale. Questo ha portato alla comprensione che i disegni dei bambini non sono solo delle rappresentazioni visive, ma anche delle manifestazioni delle loro dinamiche psicologiche e delle loro esperienze interiori.

Negli anni '60 del Novecento, l'uso del disegno come strumento di indagine è diventato più sistemico e metodico. I professionisti hanno iniziato a valutare i disegni dei bambini per raccogliere informazioni sul loro sviluppo psicologico, motorio, emotivo, cognitivo e percettivo, nonché per esaminare la loro capacità di rappresentare relazioni spaziali. Questo approccio ha portato a una maggiore standardizzazione nei metodi di valutazione e all'uso di strumenti specifici per analizzare i disegni.

Esaminando queste teorie e prospettive va tuttavia notato che spesso il disegno è stato e continua tuttora ad essere impiegato come strumento psicodiagnostico o di analisi psicoanalitica, ma talvolta senza un adeguato e preciso rigore scientifico. In molti casi, questa tendenza può portare a una percezione limitata e semplificata del disegno,

ignorando la sua complessità e profondità. È importante considerare il disegno non solo come un mezzo di valutazione, ma anche come un veicolo espressivo e creativo attraverso il quale i bambini e gli adulti possono comunicare emozioni, pensieri e concetti in modo unico, utilizzando un particolare tipo di linguaggio.

2.2.1 – Il disegno: la teoria della Gestalt e Arnheim

Tra le diverse teorie che si sono succedute, la teoria della Gestalt ha avuto un ruolo significativo nella comprensione dell'evoluzione del disegno infantile da un approccio più intellettuale a uno più visivo. Essa, infatti, ha fornito un quadro concettuale per comprendere come i bambini organizzano e interpretano le informazioni visive nella loro produzione artistica.

Lucia Pizzo Russo scrisse «quando la *Gestalttheorie* dimostrerà che il percepito non è una copia fotostatica dell'oggetto, ci saranno i presupposti teorici per eliminare il paradosso di un disegno infantile che da “intellettuale” va evolvendosi verso il visivo.» (Pizzo Russo, 2015, p. 32)

La teoria della Gestalt, come già accennato nel precedente capitolo, sostiene che la percezione umana non consiste semplicemente nell'osservazione passiva degli oggetti, ma coinvolge un processo attivo di organizzazione delle informazioni sensoriali in modelli significativi. Questo principio si applica anche alla produzione artistica dei bambini.

Gli stessi principi fondamentali della teoria della Gestalt, come la prossimità, la somiglianza, la continuità e la chiusura, influenzano la struttura dei disegni dei bambini. Ad esempio, i bambini tendono a raggruppare oggetti simili o a percepire figure chiuse piuttosto che frammenti isolati. Questi principi sono evidenti nelle composizioni e nella disposizione degli elementi nei disegni dei bambini.

Inoltre, la teoria della Gestalt spiega come il cervello umano semplifichi e astragga le informazioni complesse per creare significati. Nei disegni infantili questo si traduce spesso in una rappresentazione semplificata della realtà in cui dettagli possono essere omessi o semplificati per concentrarsi su caratteristiche essenziali.

Rudolf Arnheim, influenzato dalla teoria della Gestalt, ha applicato i principi fondamentali di questa teoria alla comprensione dell'arte e alla percezione visiva e ha

contribuito a gettare una nuova luce sul processo creativo nell'arte visiva, superando alcune restrizioni concettuali precedentemente esistenti.

A tal proposito Argenton affermò «Se la concezione psicoanalitica dell'arte, pur nelle sue variazioni, appare prigioniera delle maglie della costruzione dottrinale di riferimento e spesso limitata al terreno circoscritto della psicopatologia e se l'indirizzo sperimentale, costretto invece "dall'esigenza tirannica dell'esattezza quantitativa" non sembra riuscire a rendere conto della reale e quotidiana esperienza dell'evento artistico, il filone che fa capo ad Arnheim è senz'altro il più proficuo e ricco di dati e di indicazioni, idealmente e concretamente precursore dell'indagine ad ampio raggio che l'approccio cognitivista sembra poter consentire.» (Argenton, 2017, pp. 37-38).

Arnheim ha quindi aperto la strada a nuove prospettive nell'arte e nella teoria della percezione che hanno influenzato sia gli studiosi che gli artisti nel loro approccio all'arte e alla creatività.

La sua teoria rappresenta un'innovazione significativa nella teoria psicologica della conoscenza e fornisce un quadro essenziale per comprendere anche l'origine e lo sviluppo del disegno. Essa, cioè, offre una prospettiva interessante per comprendere come la percezione visiva influenzi il disegno e la creazione artistica e come si possono utilizzare gli elementi visivi per comunicare e suscitare significati ed emozioni.

Nel disegno la percezione visiva diventa un'abilità essenziale per la creazione di rappresentazioni efficaci e convincenti. I disegnatori devono essere in grado di osservare attentamente gli oggetti, analizzarne le forme, le proporzioni, le texture e le ombre e quindi tradurle sulla carta attraverso una combinazione di tratti e di toni.

Il disegno al tempo stesso può aiutare ad affinare e a migliorare la percezione visiva poiché richiede una maggiore attenzione ai dettagli e una maggiore consapevolezza della luce e della forma. In questo modo, il disegno contribuisce a sviluppare un occhio più acuto per le sfumature visive e a migliorare la capacità di osservazione in generale.

Inoltre, Arnheim, con il suo concetto di "pensiero visivo" ha sottolineato come l'arte coinvolga una forma di pensiero unica e specifica che va oltre la semplice rappresentazione della realtà. Il pensiero visivo si manifesta attraverso la creazione di immagini che contengono concetti e relazioni ben strutturati. Questo tipo di pensiero è evidente nei disegni dei bambini, in cui le forme e le relazioni elementari emergono chiaramente, nonostante la semplicità degli oggetti raffigurati. Egli scrisse, infatti,

«Pensare esige immagini e le immagini contengono pensiero. Se si vuol rintracciare nelle immagini il pensiero visivo, si devono cercare forme e relazioni ben strutturate, che caratterizzino i concetti e le loro applicazioni. È facile trovarle nei disegni dei bambini. Ciò perché la mente giovane opera con forme elementari, che si distinguono facilmente rispetto alla complessità degli oggetti che raffigurano.» (Arnheim, 2009, p.79).

La teoria di Arnheim si discosta dalle teorie intellettualistiche dell'arte. Queste ultime sostengono che l'interpretazione e l'apprezzamento dell'arte derivano principalmente da concetti e idee che l'artista intende comunicare attraverso l'opera d'arte. Come scrive Lucia Pizzo Russo l'interpretazione intellettualistica del disegno infantile sostiene che «il bambino disegna ciò che sa e non ciò che vede» (Pizzo Russo, 2015, p. 31). Tale approccio tende quindi a mettere in primo piano il significato concettuale dell'opera e ad enfatizzare il ruolo dell'intelletto nell'esperienza artistica.

Arnheim, al contrario, sottolinea l'importanza dell'esperienza sensoriale e percettiva. Egli affermò che «il bambino disegna ciò che vede» (Ivi, p. 89) e che la sua vita mentale deriva prima di tutto dalle interazioni con il mondo esterno tramite le esperienze sensoriali vissute.

Il carattere dei disegni dei bambini trova spiegazione nel superamento della distinzione tra percezione e concezione. Arnheim scrisse «è stato largamente provato che la percezione non parte dai particolari, i quali solo in un secondo tempo vengono sottoposti a un processo di astrazione da parte dell'intelletto, ma dai caratteri suscettibili di generalizzazione.» (Arnheim, 2008, p. 146).

Nella realizzazione grafica i bambini tendono quindi a catturare le caratteristiche essenziali degli oggetti, la loro forma generale, le qualità complessive e non specifiche. Un bambino che disegna utilizzerebbe concetti rappresentativi per creare degli schemi grafici equivalenti ai concetti visivi. Ad esempio, rappresentare una mano come una base rotonda con cinque linee che si irradiano dal centro semplifica la forma complessa di una mano reale; oppure un cane disegnato non è specifico di una razza particolare ma rappresenta l'idea generale di un cane. Questi concetti semplificati diventano elementi chiave per la rappresentazione.

I disegni rappresentano, dunque, una sorta di "distillato" di concetti rappresentativi che sono ricchi di informazioni visive e, una volta compresi, diventano parte permanente della

percezione e dell'intelletto individuale, contribuendo a formare la nostra comprensione del mondo.

2.3 – Lo sviluppo del disegno

2.3.1 – Le teorie stadiali del disegno

Il disegno può essere considerato come uno tra i principali canali comunicativi e mezzi espressivi a partire dai primi anni di vita.

In generale, il disegno nei bambini attraversa diverse fasi di sviluppo, dalle prime esperienze di scarabocchio alla creazione di figure più riconoscibili e realistiche. È un processo naturale che può essere influenzato da vari fattori, tra cui l'ambiente, le opportunità di apprendimento e il livello di interesse personale.

L'interesse per lo studio del disegno dei bambini e per le fasi di sviluppo del disegno infantile ha radici nel campo della psicologia e dell'educazione ed è stato oggetto di ricerca fin dai primi anni del Novecento. Questo approccio, noto come "orientamento evolutivo", si propone di esaminare e comprendere l'evoluzione del disegno nei bambini nel contesto del loro processo di crescita e sviluppo.

Esistono diverse teorie stadiali tra cui spiccano quelle di Robert Case, Rhoda Kellogg, Lowerfield, Brittain e Luquet.

Se messe a confronto queste teorie evidenziano un quadro decisamente vario e complesso. Le diverse tappe salienti individuate dai diversi autori non sono sempre coincidenti poiché riflettono come ognuno di essi presti attenzione a diversi aspetti dell'evoluzione e venga influenzato da specifiche teorie di riferimento o dai propri principali interessi.

La studiosa Rhoda Kellogg (1898-1987) nel corso della sua ricerca, condotta tra il 1948 e il 1966, ha accumulato una vasta collezione di disegni da diverse parti del mondo, concentrandosi sul periodo evolutivo antecedente la scolarizzazione. L'autrice ha dimostrato che lo scarabocchio è un gesto universale, con somiglianze osservabili in tutte le culture e in tutto il mondo, indipendentemente dalle latitudini. Attraverso la sua raccolta è riuscita a distinguere venti tipi basilari di scarabocchi definiti "le strutture portanti del disegno" «Si tratta di un vero e proprio alfabeto grafico-pittorico: infatti, secondo l'autrice, questi segni, dopo essere stati provati a lungo, divengono la base per la

rappresentazione di figure più complesse (persone, edifici ecc.)» (Cannoni, 2003, p. 11) e sono quindi una fase cruciale nello sviluppo della rappresentazione artistica.

«La Kellogg identifica una sequenza temporale in cui i bambini passano dal tracciare vari tipi di scarabocchi al disegno di forme base e infine alla combinazione di forme e linee in configurazioni più complesse. Questi passaggi possono essere considerati degli stadi, in quanto rappresentano tappe gerarchicamente ordinate in una sequenza universale che non risente di influenze esterne.» (Ivi p.18), (Fig.1).

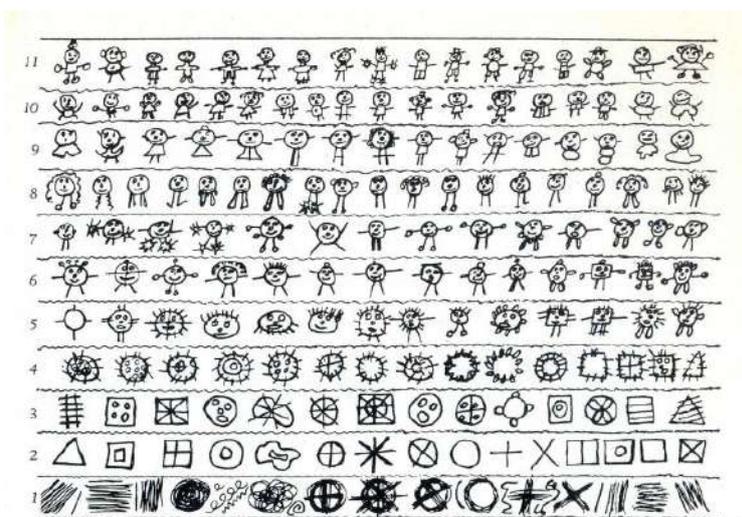


Fig.1 – Evoluzione del disegno infantile (Kellogg)

A partire dai diciotto mesi di età, i bambini iniziano a creare i loro primi segni su qualsiasi superficie disponibile, sperimentando la gioia di produrre tracce visibili attraverso gesti sempre più controllati. Secondo Kellogg, i bambini non scarabocchiano semplicemente per il piacere del movimento, ma sono spinti da una motivazione intrinsecamente visiva. Per lei, il piacere visivo non deriva successivamente dal piacere del movimento, ma costituisce una componente primaria dello scarabocchiare.

A circa tre anni emergono i primi diagrammi rudimentali che consistono in scarabocchi con linee che si intersecano in vari modi. I diagrammi più comuni includono quelli a forma di croce e cerchio. Con l'introduzione di quest'ultimi, il bambino sembra passare dalla fase di semplice modello a quella di forma, iniziando a comprendere la connessione tra il segno disegnato su un foglio e gli oggetti circostanti. In questa fase Kellogg nota anche i primi segni di pianificazione e intenzionalità nei disegni dei bambini.

Successivamente, i diagrammi vengono sviluppati in associazioni (unione di due diagrammi) e in aggregati (unione di tre o più diagrammi) che sono tipici dei bambini tra i tre e i quattro anni e caratterizzano la fase di composizione formale. Dopo i quattro anni

il bambino entra definitivamente nella fase figurativa in cui inizia a rappresentare oggetti e scene riconoscibili. Durante questo periodo, gli adulti possono influenzare il processo di apprendimento dei bambini, intervenendo educativamente nella produzione dei loro disegni.

Robbie Case (1996) pone un' enfasi significativa sulla rappresentazione dello spazio e identifica un dominio di conoscenza specifico che corrisponde a una struttura concettuale centrale. Questa struttura permette l'applicazione delle capacità di organizzazione spaziale in modo limitato al contesto spaziale. Inoltre, Case evidenzia che lo sviluppo delle abilità di organizzazione spaziale avviene in parallelo alle capacità di attenzione del bambino e passa attraverso diversi stadi evolutivi, dando luogo a prestazioni sempre più complesse e articolate. Tuttavia, questi stadi non sono trasversali a più ambiti di conoscenza e quindi non sono indicativi dello sviluppo intellettuale in generale.

Altri due autori rilevanti nel campo dello sviluppo artistico infantile sono Lowenfeld e Brittain (1960) che hanno offerto una dettagliata prospettiva sull'espressione artistica dei bambini interessandosi alla progressione evolutiva in chiave educativa. Essi, come scrive Cannoni, «descrivono età per età gli “scenari possibili” dell'attività pittorica, con particolare attenzione a quanto si può fare per promuovere e sostenere lo sviluppo del disegno. Il loro libro è una miniera di suggerimenti per genitori ed educatori sulle attività da svolgere con bambini e ragazzi (“temi di lavoro”), diversificate per le varie fasi evolutive e mirate ad incoraggiare nei giovani disegnatori non solo l'espressione artistica, ma anche la comunicazione, la conoscenza di sé e la fiducia nelle proprie capacità.» (Cannoni, 2003, p.20).

Secondo Lowenfeld e Brittain nella prima fase (dai 4 ai 7 anni) i bambini si allontanano dai semplici scarabocchi ed entrano nello stadio *preschematico*. In questa fase, iniziano a scoprire la connessione tra le loro immagini mentali e ciò che riescono a disegnare. Nella fase successiva, lo stadio *schematico* (tra i 7 e i 9 anni), i bambini diventano capaci di rappresentare oggetti in modo più naturale e riconoscibile. Si arriva poi allo stadio del *realismo nascente* o *realistico* (dai 9 agli 11 anni), in cui compaiono nei disegni un maggior numero di dettagli e particolari, sempre più vicini alla rappresentazione grafica della realtà. Infine, c'è lo stadio dello *pseudo-naturalismo*, che va dagli 11 ai 13 anni. In

questa fase, i contenuti e le caratteristiche dei disegni subiscono un cambiamento radicale, raggiungendo un alto livello di realismo. I bambini si concentrano sull'uso della prospettiva, della luce, delle ombre e delle proporzioni corrette nei loro disegni.

Infine, tra le teorie stadiali sul disegno infantile è importante menzionare anche quella di Georges-Henri Luquet (1876-1965).

Le riflessioni di Luquet (1927) e la sua visione teorica sono ancora molto rilevanti oggi e continuano ad influenzare la ricerca contemporanea, specialmente nel campo della psicologia cognitiva riguardante il disegno dei bambini. Questa teoria suggerisce che lo sviluppo del disegno infantile è parallelo allo sviluppo cognitivo, con i bambini che progrediscono attraverso queste fasi in modo sincrono. «Il passaggio scarabocchio-disegno è segnalato dai tentativi di modificare e migliorare uno schema di base (modello interno) per ottenere prodotti che assomigliano il più possibile alla realtà: è il passaggio dalla realismo intellettuale al realismo visivo.» (Cannoni 2003, p.18).

I bambini sarebbero quindi guidati da un'intenzione realistica quando disegnano.

Questa teoria suggerisce che il disegno dei bambini attraversa diverse fasi o stadi, ognuno dei quali riflette lo sviluppo cognitivo e rappresentativo e ciascuno è caratterizzato da un diverso grado di realismo. Sono quattro i principali stadi secondo Luquet.

Nella prima fase che viene definita *realismo fortuito* i bambini (2 anni circa) iniziano a disegnare senza un obiettivo specifico. Creano linee e forme casuali senza alcuna intenzione di rappresentare oggetti o concetti. Possono ripetere queste azioni semplicemente perché sono gratificati nel farlo. In questa fase, i bambini possono notare somiglianze casuali tra le loro linee e gli oggetti reali, ma non attribuiscono significati ai loro disegni.

Durante la seconda fase, denominata *realismo mancato* i bambini (3-5 anni) desiderano creare disegni che rappresentino oggetti reali, ma incontrano ostacoli legati alla loro abilità motoria e all'attenzione limitata e discontinua. Non sono in grado di sintetizzare o organizzare gli elementi del disegno in modo accurato, il che può portare a inesattezze nelle dimensioni e alla mancanza di coordinazione. In questa fase, possono sperimentare emozioni contrastanti poiché cercano di essere realistici ma incontrano difficoltà nell'esecuzione.

La successiva fase prende il nome di *realismo intellettuale* (5-8 anni) ed è qui che i bambini iniziano a rappresentare oggetti mettendo evidenza gli elementi che considerano essenziali (anche se non sono visibili nella realtà) per caratterizzare il soggetto che desidera rappresentare nella realtà. In questa fase emerge il fenomeno della trasparenza o detto anche “disegno a raggi X”: i bambini possono cioè aggiungere elementi astratti o nascosti che esistono solo nella loro mente. In questa fase il bambino non assume un punto di vista (per questo disegna anche elementi non visibili).

L'ultima fase, definita *realismo visivo* (8-9 anni circa), i bambini cercano di disegnare la realtà così come la vedono, con un maggiore controllo delle abilità motorie e una migliore comprensione delle relazioni spaziali tra gli oggetti. Desiderano rappresentare fedelmente ciò che vedono e il loro disegno tende a essere una copia più accurata della realtà.

Assumendo il punto di vista dello scrittore e artista Dario Bianchi «La fase del realismo visivo sopraggiunge parallelamente alla trasformazione del modo di pensare e conseguentemente rappresentare la realtà da parte del soggetto [...]. Si tratta di un considerevole cambiamento evolutivo che determina, in rapporto al disegno, un mutamento di rotta in direzione di una pratica finalizzata al rilevamento oggettivo del dato visibile e alla relativa raffigurazione del medesimo in termini di verosimiglianza.» (Bianchi, 2015, p. 19).

2.3.2 – Limiti e criticità delle teorie stadiali e del concetto di “realismo”

È importante notare che le teorie stadiali sull'evoluzione del disegno infantile, nonostante offrano un quadro interessante per comprendere come i bambini sviluppino le loro abilità artistiche e creative nel corso del tempo, rappresentano solamente dei modelli teorici e schemi interpretativi e non devono essere considerate in modo assolutistico.

Le teorie stadiali tendono a suggerire una progressione lineare nell'evoluzione del disegno infantile, suggerendo che le conquiste intellettuali e simboliche dei bambini seguano una progressione predeterminata, come se fossero influenzate da un destino biologico comune per tutti, un concetto che, tra l'altro, era condiviso da Piaget.

Tuttavia, è fondamentale ricordare che i bambini sono individui unici con tempi e approcci variabili nello sviluppo delle loro abilità artistiche. Alcuni bambini potrebbero progredire attraverso questi stadi in modo coerente, mentre altri potrebbero seguire

percorsi diversi, regredire o addirittura saltare alcuni stadi. Il processo di sviluppo espressivo e figurativo può essere complesso e non lineare.

La categorizzazione in stadi può avere il rischio di semplificare eccessivamente il processo di sviluppo artistico.

Inoltre, anche il concetto di “realismo” proposto da alcuni autori risulta essere limitante poiché il realismo è solo uno dei tanti tipi di invenzioni di modi di intendere la pittura o la scultura come qualcosa che duplica il mondo in modo fedele.

Lo stesso Arnheim sostenne che l'arte visiva, compreso il disegno, non dovrebbe essere limitata al realismo, ossia alla mera duplicazione e copia del mondo reale, ma dovrebbe invece essere vista come “un'arte” basata sull'invenzione di forme che siano equivalenti agli oggetti che si intendono rappresentare.

Più precisamente, Arnheim (1970) affermò che la percezione non consiste semplicemente nella registrazione fedele della realtà, ma piuttosto nella comprensione e nell'acquisizione di componenti strutturali globali.

Inoltre, i concetti visivi non hanno una forma esplicita e la forma percettiva non è intrinseca all'oggetto stesso, ma è estratta e interpretata dal soggetto che osserva. Pertanto, il disegno non rappresenta una mera copia della percezione dell'oggetto, ma piuttosto l'interpretazione e la traduzione del concetto percettivo in un concetto rappresentativo.

Arnheim sottolinea che quando un bambino disegna, non sta semplicemente imitando l'oggetto, ma sta effettuando un atto creativo. Il bambino sta scoprendo un equivalente che cattura le qualità salienti del modello. Quando il bambino traccia un cerchio per raffigurare una testa, questo cerchio non è semplicemente un riflesso dell'oggetto osservato; è, piuttosto, una vera e propria invenzione. Questa invenzione richiede sforzo e tentativi ripetuti da parte del bambino per catturare la forma essenziale dell'oggetto. In altre parole, percepire e rappresentare una cosa significa trovare, nella sua struttura, una forma. La forma nel caso della percezione è compresa, mentre nel caso della rappresentazione è ri-prodotta attraverso un processo creativo.

Arnheim (1970), oltre a ciò, evidenziò che il processo di sviluppo nell'arte, in particolare nei disegni dei bambini, non dovrebbe essere rigidamente legato a una sequenza prefissata di stadi. Essi, cioè, seguono le loro inclinazioni personali e possono saltare o mescolare stadi di sviluppo.

Pertanto, è cruciale considerare l'individualità e la diversità nei modi in cui i bambini sviluppano le loro abilità artistiche, anziché cercare di adattarli a un modello di sviluppo rigidamente definito.

Questo punto di vista enfatizza l'importanza della creatività individuale nell'arte e sostiene che il processo di sviluppo artistico è influenzato da una serie di fattori personali, tra cui le preferenze individuali e le esperienze di ciascun bambino.

Tra gli altri aspetti risulta di fondamentale importanza considerare anche l'educazione e il contesto culturale nell'analisi dello sviluppo del disegno infantile e delle competenze simboliche in generale.

A tal proposito Francesca Romana Tramonti afferma che «Il disegno infantile risente particolarmente delle influenze legate alla cultura. In Italia il disegno infantile è incoraggiato sia direttamente che indirettamente grazie all'ampia diffusione di immagini. In altre culture, per esempio in quella boliviana, il disegno è insegnato a scuola con modalità direttive che non incoraggiano soluzioni nuove. In genere il disegno è poco valorizzato, poiché sono maggiormente coltivate altre arti, quali la danza e la musica.» (Tramonti, 2004).

Questi aspetti giocano un ruolo significativo nello sviluppo delle competenze artistiche e simboliche dei bambini. Infatti, attribuire l'evoluzione del disegno esclusivamente a uno sviluppo fisico-biologico uniforme tra tutti i bambini è un'interpretazione limitata e non tiene conto della diversità individuale e delle influenze ambientali e culturali.

L'ambiente in cui cresce un bambino, le esperienze che vive, le opportunità che ha di esercitarsi nella rappresentazione visiva e le influenze degli adulti e della cultura circostante svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo delle sue capacità artistiche. Alcuni bambini potrebbero essere esposti a stimoli artistici precoci che influenzano il loro percorso di sviluppo in modi diversi da quelli previsti dalle teorie stadiali.

Inoltre, è importante tenere presente che non tutti gli individui raggiungono necessariamente gli stadi finali previsti dalle teorie; pertanto, alcuni adulti potrebbero anche non raggiungere mai il livello di "realismo visivo" anticipato da Luquet.

Oltre a questo, la percezione del "progresso" nell'evoluzione del disegno infantile è discutibile. Ciò che può sembrare un "miglioramento" o un avanzamento da un punto di vista adulto potrebbe non essere affatto la stessa cosa per il bambino. I bambini possono

avere modi di rappresentare il mondo che sono altrettanto validi, anche se non corrispondono alle aspettative degli adulti.

In definitiva, è importante considerare l'unicità di ciascun bambino e il contesto in cui cresce per ottenere una visione completa del suo sviluppo artistico.

2.4 – La crisi del disegno come forma comunicativa

Al di là di condividere o meno l'idea di uno sviluppo più o meno lineare e/o stadiale del disegno è un dato di fatto che molti bambini in una certa fase della loro crescita, spesso quando entrano nel secondo ciclo della scuola elementare, intorno ai 9-10 anni, iniziano a disegnare con meno frequenza o addirittura smettono del tutto. Questo periodo può essere caratterizzato da un notevole rallentamento nel loro percorso artistico e le loro creazioni mostrano una perdita di espressività.

Il piacere che derivava dalla competenza nel disegno, particolarmente evidente nel primo ciclo della scuola elementare, sembra gradualmente svanire.

Durante questa età il pensiero del bambino o della bambina attraversa profondi cambiamenti, diventando più analitico, logico e “operatorio”, secondo la prospettiva di Jean Piaget. Allo stesso tempo, la visione del mondo supera l'egocentrismo e il sincretismo infantile. I fenomeni naturali vengono ora osservati e studiati con un approccio più obiettivo e scientifico, riflettendo le nuove esigenze percettivo-cognitive associate ai progressi nello sviluppo.

Queste nuove esigenze si riflettono anche nel processo di disegno. Betty Edwards scrisse «La maggior parte dei bambini sviluppa una predilezione per il disegno realistico; il ragazzo diventa critico nei confronti dei disegni che faceva “da piccolo” e si dedica ripetutamente a certi soggetti prediletti, cercando di perfezionarli sempre di più. Qualsiasi disegno che non sia perfettamente realistico è considerato mal riuscito.» (Edwards, 2022, p. 83).

A causa di questo cambiamento il bambino non si riconosce più nei modelli grafici precedenti e, in un certo senso, si sente intrappolato o prigioniero dei propri schemi grafici preesistenti. Si verifica quindi una crescente insoddisfazione riguardo ai propri disegni che sembrano sempre meno rispondere alle sue intenzioni originali. In altre parole, il bambino si scontra con alcune difficoltà e carenze di tipo tecnico e non riesce a “trascrivere” dal punto di vista grafico in modo adeguato le sue intenzioni comunicative.

Questo periodo di cambiamento può essere descritto come un momento di «improvvisa e brusca battuta d'arresto» (Bianchi, 2015, p. 55) nell'evoluzione artistica del bambino.

«Quando il bambino incomincia ad essere critico, nei confronti non tanto di un suo particolare disegno quanto in generale della sua capacità di disegnare, trova una conferma della sua presunta insufficienza nello stereotipo corrente che vede il disegno legato ad un talento posseduto da pochi. “Non so disegnare” diventa la risposta abituale che esplicita questa radicata convinzione. “Non so disegnare” è la risposta tipica dell'adulto quando il disegno non rientra tra le competenze dell'attività lavorativa che ha scelto o che già svolge.» (Pizzo Russo, 2018, p. 212).

Inoltre, come scrisse Betty Edwards «purtroppo vi è anche un altro motivo, altrettanto frequente, per cui i ragazzi rinunciano a disegnare. A volte, con molta superficialità, gli adulti fanno dell'ironia o dei commenti negativi sui disegni dei bambini. [...]. Per proteggersi da altre esperienze dolorose egli reagisce in maniera difensiva, come comprensibile, e nella maggior parte dei casi non tenta mai più.» (Edwards, 2022, p. 83).

2.4.1 – Lo stereotipo figurativo

Quando un bambino si trova nella situazione in cui non riesce più ad individuare una soluzione adeguata a rappresentare la propria idea o un concetto attraverso il disegno, può giungere a una fase in cui inizia a utilizzare disegni stereotipati. Si dice quindi che il bambino entra nella cosiddetta “fase dello stereotipo figurativo”.

Gli stereotipi visivi nei disegni dei bambini possono includere l'uso di forme geometriche semplici, schematiche e ripetitive per rappresentare oggetti. Queste raffigurazioni sono comunque facilmente riconoscibili in quanto esprimono le caratteristiche più salienti degli oggetti stessi. Molti dei temi ricorrenti nei disegni dei bambini hanno una rappresentazione canonica: la casa è solitamente designata in posizione frontale, con il tetto spiovente e il camino; anche la persona viene mostrata generalmente di fronte, mentre automobili, navi, biciclette e altri veicoli sono raffigurati di profilo, così come molti animali. (Cannoni, 2003)

Un altro aspetto comune degli stereotipi visivi nei disegni dei bambini è la mancanza di profondità e prospettiva. I loro disegni spesso appaiono piatti e bidimensionali, senza una rappresentazione accurata della profondità o dell'effetto prospettico. Questo può essere

dovuto a una limitata comprensione della prospettiva e dell'uso dello spazio del foglio di carta che è bidimensionale.

Inoltre, è frequente osservare una distorsione del rapporto distanza/dimensione ovvero gli oggetti disegnati in primo piano hanno spesso le stesse dimensioni di quelli sullo sfondo. Questi stereotipi possono essere comuni nei disegni dei bambini poiché rappresentano una fase di sviluppo artistico in cui i bambini stanno ancora imparando a osservare e rappresentare il mondo che li circonda e cercano di rispondere alla sua complessità. Come scrive Maria Teresa Fiorillo, lo stereotipo figurativo «è una forma di economia mentale a cui i bambini, ma anche gli adulti, sono soggetti.» (Fiorillo, 2002, p.11). Esso fornisce una base comune su cui costruire la propria rappresentazione.

Tuttavia, sono proprio questi stereotipi che, con il tempo, possono indurre un senso di insoddisfazione poiché limitano l'espressione grafica e creativa. I bambini, come gli adulti, hanno un desiderio innato di esplorare, sperimentare ed esprimere se stessi in modi unici e originali.

Gli stereotipi figurativi rischiano quindi di trasformarsi in rappresentazioni vuote e il disegno può diventare un'attività sterile e meccanica, priva di sfumature e significato. In particolare, i bambini che si trovano in fase di apprendimento, basandosi eccessivamente sugli stereotipi figurativi, rischiano di limitare la loro esplorazione creativa. Invece di cercare nuove forme o approcci originali, possono sentirsi costretti a riprodurre fedelmente i modelli convenzionali. Questo può portare alla produzione di opere che mancano di individualità e profondità.

In questo contesto, il disegno diventa un'attività e uno strumento comunicativo a cui viene dedicato sempre meno tempo e valore. Gradualmente, il disegno smette di essere esercitato. Questo processo porta inevitabilmente a sminuire ulteriormente l'importanza del linguaggio visivo, fino a farlo quasi scomparire nella vita adulta.

Come ricorda Di Napoli «Il disegno come linguaggio innato è svanito, dissolvendo con sé ogni spontaneità e piacere gestuale. Ora, ogni qualvolta un adulto impugna uno strumento da disegno, il movimento della sua mano diviene sempre più tremolante e impreciso.» (Di Napoli, 2004, p. 343).

Tutto ciò sottolinea l'importanza di preservare e promuovere l'educazione artistica e il disegno come parte integrante dello sviluppo cognitivo e creativo dei bambini, in modo

che possano mantenere una connessione significativa con il linguaggio visivo anche in età adulta.

2.4.2 – Uscire dallo stereotipo figurativo

Incoraggiare i bambini a superare gli stereotipi figurativi e a sviluppare la propria espressione artistica è fondamentale per permettere loro di crescere come individui creativi e liberi di potersi esprimere anche in modo divergente.

Per preservare la creatività e la profondità nel disegno e nell'arte in generale, è importante incoraggiare la sperimentazione, l'esplorazione e l'individualità fin dall'infanzia.

Questo processo li aiuta a sviluppare la fiducia in se stessi, a esplorare e nutrire il loro potenziale creativo e a trovare modi originali per comunicare i propri pensieri e le proprie emozioni attraverso l'arte, sviluppando allo stesso tempo anche una maggiore soddisfazione e interesse nei confronti dell'espressione grafica e artistica.

Questo permette ai bambini di sviluppare un linguaggio visivo personale e di evitare che gli stereotipi diventino delle barriere creative.

Quando un bambino riesce a sviluppare un linguaggio grafico che riflette il suo stadio di sviluppo individuale, acquisisce la capacità di utilizzare l'espressione grafica in modo più flessibile. Questo significa che il disegno non è più visto come l'unico modo per esprimersi graficamente, come spesso accade durante l'infanzia, ma come una delle molteplici modalità di espressione e comunicazione a sua disposizione. In questo senso, il disegno diventa un vero e proprio linguaggio, simile alla lingua verbale, che può essere utilizzato per diverse finalità comunicative. Non si nasce necessariamente disegnatori, ma si può diventare tali attraverso un percorso di esplorazione e apprendimento. Questo processo di sviluppo dell'arte e della creatività può essere supportato a livello didattico ed educativo.

Il percorso di uscita dallo stereotipo figurativo è complesso e impegnativo e i bambini devono essere guidati con pazienza, dedizione e adeguato supporto.

Promuovere l'“uscita dallo stereotipo” nelle lezioni di Arte e Immagine nella scuola primaria può quindi aiutare gli alunni a sviluppare una serie di competenze importanti, tra cui quelle di tipo comunicativo ed espressivo, ma può favorire anche lo sviluppo della creatività, della fiducia in se stessi e della capacità di pensiero critico e divergente.

3 – La sperimentazione laboratoriale: percorso di superamento dello stereotipo della casa

Data l'importanza di superare gli stereotipi figurativi nell'ambito educativo e didattico, la sperimentazione laboratoriale è iniziata a partire dalla seguente domanda di ricerca: *come e attraverso quali strategie è possibile intervenire, nell'ambito educativo, per aiutare gli alunni a superare gli stereotipi legati all'arte figurativa, specialmente nel disegno e, al contempo, per promuovere lo sviluppo continuo delle loro capacità artistiche, espressive e creative durante tutto il loro percorso evolutivo affinché essi non perdano l'interesse nei confronti del linguaggio visivo?*

3.1 – Quadro metodologico

3.1.1 – Metodo di ricerca

Considerando la realtà sempre più complessa, multidimensionale e mutevole in cui viviamo l'approccio sperimentale tipico delle ricerche basate sul positivismo è stato messo in discussione nell'ambito delle scienze umane, in quanto la realtà oggetto di studio è spesso caratterizzata da imprevedibilità e mancanza di controllo. Per affrontare meglio questa realtà si è quindi preferito spostare l'attenzione della ricerca verso ambienti naturali o contesti più realistici.

La ricerca educativa empirica, principalmente di tipo qualitativo, è un approccio che si concentra sulla comprensione profonda di fenomeni specifici nel contesto dell'istruzione e dell'educazione, attraverso la raccolta e l'analisi di dati qualitativi e osservazioni sistematiche del processo, piuttosto che sulla formulazione di leggi generali. I risultati

che si raggiungono possono infatti essere generalizzati solo in contesti simili e possono essere utilizzati solo come ipotesi da verificare. In tal senso si preferisce parlare di "trasferibilità" delle soluzioni sperimentate.

«Una ricerca empirica nel campo delle scienze umane può essere di due tipi: ricognitiva, quando lo scopo è quello di comprendere un fenomeno così come si presenta per colmare una lacuna conoscitiva; o trasformativa, quando lo scopo è quello di intervenire in un contesto, per mettere alla prova dell'esperienza una teoria, così da migliorare sia la teoria che la pratica. Una ricerca del secondo tipo nell'ambito dell'educazione si configura come una ricerca non semplicemente "sull'educativo", ma propriamente "educativa": si tratta di offrire ai partecipanti esperienze che si ipotizzano essere per loro significative e considerare tali esperienze oggetto di ricerca.» (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020, p.55).

Nel caso di una ricerca educativa di tipo trasformativo si può parlare anche di ricerca-azione, ovvero «un modello di ricerca empirica che mira a risolvere i problemi della pratica educativa così come essi si danno all'interno di uno specifico contesto formativo. Essa non si colloca perciò in uno spazio separato dall'attività educativa, ma dà forma d'indagine consapevole a tale attività.» (Baldacci, 2009, p.17).

Questa tipologia di ricerca è importante perché mette in primo piano il processo e l'azione, piuttosto che il risultato finale.

Secondo Trinchero (2004) la ricerca in campo educativo è essenzialmente una riflessione sui fatti e fenomeni educativi condotta mediante metodi scientifici appropriati. La sua centralità ruota attorno a ciò che avviene nelle aule scolastiche, ponendo l'attenzione sui processi educativi stessi anziché concentrarsi esclusivamente sullo studio dei singoli bambini, come farebbe la psicologia.

È importante notare che non possiamo applicare esclusivamente il metodo scientifico nel contesto educativo, come faceva Galileo nei suoi esperimenti. Tuttavia, possiamo affrontare la ricerca educativa con rigore, seguendo i diversi passaggi definiti e cercando di identificare e tenere sotto controllo le variabili coinvolte.

Nell'ambito dell'educazione, le regole e le metodologie non possono essere fissate una volta per tutte, poiché i contesti e le conoscenze educative cambiano ed evolvono continuamente. Pertanto, la ricerca educativa deve essere flessibile e adattabile per rispondere a tali cambiamenti.

Nella ricerca-azione non si utilizzano procedure di campionamento o gruppi di controllo tipici di altre metodologie e sono previsti il coinvolgimento e la partecipazione del ricercatore, il quale agisce direttamente sul gruppo coinvolto nella pratica educativa (ad esempio, un insegnante che lavora con la propria classe).

Scrivono ancora Mortari, Valbusa, Ubbiali «Se per le ricerche di stampo positivistico è importante avere un campione rappresentativo della popolazione, così da pervenire a risultati generalizzabili, la ricerca naturalistica è guidata dall'obiettivo di guadagnare una comprensione profonda rispetto a un'esperienza e, di conseguenza, coinvolge un numero limitato di soggetti che vengono ritenuti significativi in relazione al fenomeno da investigare.» (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020, p. 55).

Il metodo di ricerca della ricerca-azione prevede una fase preliminare di analisi e identificazione e la definizione del problema (o problemi di ricerca) i quali guidano l'attività conoscitiva del ricercatore.

Alcuni autori sostengono che questo tipo di ricerca è basata su un solido impianto teorico e su delle ipotesi precedentemente illustrate che vengono poi confrontate con la realtà mettendole alla prova attraverso un intervento.

Una volta che l'intervento è terminato si procede ad un attento esame critico dei risultati, con la possibilità di rivalutare sia la natura del problema che le sue soluzioni potenziali e di riformulare eventualmente anche le ipotesi in base a ciò che si è osservato. (Coggi & Ricchiardi, 2005).

Questo è stato il procedimento che ho seguito per sviluppare il mio progetto di ricerca. Ho ritenuto essenziale creare una cornice teorica di riferimento solida per avvalorare la progettazione e poi la sperimentazione laboratoriale.

La domanda di ricerca e le ipotesi formulate a partire da questa hanno indirizzato il percorso offrendo delle possibili risposte alla domanda iniziale e alle questioni critiche che gravitano attorno all'insegnamento della disciplina di Arte e Immagine e al concetto di linguaggio visivo.

La ricerca-azione ci dice che i dati raccolti, oltre a documentare il percorso hanno la capacità di fornire una visione dettagliata del processo di apprendimento o di cambiamento in un contesto specifico. Per questo motivo, ho ritenuto essenziale sia raccogliere tutti i prodotti realizzati dagli alunni durante gli incontri riguardanti le esercitazioni e le diverse attività di disegno sia somministrare un questionario ad ogni

studente all'inizio e alla fine del percorso in modo da avere un *feedback* non solo basato su dati grafici, ma anche di tipo riflessivo e autovalutativo. Il confronto tra i dati iniziali e quelli finali permette di valutare l'evoluzione o il miglioramento nel corso del percorso. Data la difficoltà di controllare variabili complesse in contesti educativi "naturalisti", la valutazione della validità delle soluzioni è comunque sempre provvisoria e soggetta a revisioni.

La ricerca-azione riflette una filosofia pratica che adotta il punto di vista dell'"attore" coinvolto nell'azione educativa, piuttosto che quello di uno "spettatore" disinteressato che osserva dall'esterno. In questo modo, si tiene conto della complessità della pratica educativa e si evita di affidare il giudizio unico e definitivo sia all'esperienza che alla riflessione, ma si considera il contributo combinato e articolato di entrambi su diversi livelli di valutazione. (Baldacci, 2009).

Concludendo, lo scopo principale della ricerca empirica educativa è quindi quello di migliorare la comprensione dei processi educativi, identificare soluzioni ai problemi educativi e contribuire alla costruzione del sapere nel campo dell'educazione.

3.1.2 – Campione di riferimento

Il campione di riferimento per la mia sperimentazione è rappresentato da una classe di quinta primaria della scuola primaria "G. Marconi" di Carpanedo (Istituto Comprensivo di Albignasego – ICA) composta da 22 alunni, di cui 12 sono femmine e 10 sono maschi. All'interno di questa classe, erano presenti 3 alunni di origine straniera, provenienti dall'Ucraina, dalla Moldavia e dalla Cina.

Durante la fase di osservazione è stato evidenziato che questa classe si distingueva per un clima sereno e un'inclinazione alla cooperazione. Le insegnanti hanno anche segnalato che, nonostante alcuni studenti avessero difficoltà a partecipare in modo attivo e vivace alle conversazioni e alle discussioni, essi dimostravano di saper contribuire in modo propositivo quando venivano incoraggiati e guidati.

La progettazione del laboratorio è stata avviata con un'attenta analisi del contesto, tenendo in considerazione gli specifici bisogni formativi degli alunni. Il proficuo confronto con l'insegnante curricolare ha evidenziato che nel corso dei cinque anni di scuola primaria, gli studenti hanno avuto poche opportunità di partecipare ad attività artistiche mirate allo sviluppo delle loro abilità grafiche. In particolare, sono mancate per ragioni di tempi e

spazi adeguati esperienze volte a stimolare un pensiero creativo e divergente. Questa informazione è stata fondamentale per contestualizzare ulteriormente la mia ricerca e per avvalorare la scelta metodologica e didattica di tipo laboratoriale che ho proposto.

Per progettare la sperimentazione laboratoriale ho ritenuto opportuno utilizzare il Format di Progettazione (Allegato 1) poiché esso rappresenta un valido strumento di costruzione, riflessione e di eventuale o necessaria rielaborazione del percorso. La fase di progettazione è una parte essenziale di qualsiasi intervento didattico; “progettare”, infatti, significa “gettare in avanti” (Semeraro, 2007), prefigurare una meta o un traguardo: Tuttavia, allo stesso tempo, condivido pienamente l’approccio della progettazione a ritroso, proposto da Grant Wiggins e Jay McTigh (2004), come *modus operandi* nella scuola: in ogni percorso evolutivo la progettazione si costruisce e ricostruisce strada facendo adattandosi man mano alle esigenze e alle risposte degli alunni, alle circostanze e agli inevitabili imprevisti.

3.2 – Riferimenti teorici e normativi

3.2.1 – Paradigmi di riferimento: il costruttivismo e il paradigma della complessità

La scuola è un luogo in cui vengono creati e sviluppati percorsi e progetti educativi. Questo processo è dinamico e in costante evoluzione. Ogni progetto inizia con un’idea iniziale, un’ipotesi o un’intuizione che viene progressivamente sviluppata e definita nel tempo. Però, è importante notare che, all’interno dell’ambito scolastico, qualsiasi percorso didattico, sia esso anche di tipo sperimentale, deve essere ancorato ad un preciso paradigma.

Il concetto di paradigma è stato introdotto nell’ambito epistemologico e storico-scientifico negli anni '60 del '900 da Thomas S. Kuhn, un importante epistemologo americano. Nella sua opera più nota, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, pubblicata nel 1962 e successivamente ampliata nel 1969, Kuhn esamina come gli scienziati adottino un quadro teorico generale, noto come paradigma, che spesso entra in conflitto con altre prospettive altrettanto razionalmente sostenibili.

I paradigmi educativi, quindi, rappresentano ampi modelli teorici nell’ambito dell’educazione. Essi sottolineano che l’educazione è una disciplina basata su teorie e

pratiche e quindi contribuiscono a sviluppare questa disciplina e a promuoverne il progresso.

A tal proposito come paradigma di riferimento per la sperimentazione laboratoriale ho ritenuto opportuno riferirmi innanzitutto al paradigma costruttivista. Questa teoria dell'apprendimento, promossa da Piaget, Vigotskij, Bruner e altri, sostiene che il sapere non può essere passivamente ricevuto, ma deve essere attivamente costruito da chi apprende. Gli studenti sono attivi nella costruzione del proprio sapere e la progettazione didattica si concentra sulle loro specifiche esigenze e risorse.

Nell'ottica costruttivista la progettazione didattica di un percorso mette gli studenti al centro del processo di apprendimento e promuove la cooperazione e l'interazione tra di loro e con l'insegnante. L'insegnante svolge il ruolo di guida, sostegno e supporto (*scaffolding*) per aiutare gli studenti nel loro percorso di apprendimento.

Oltre al costruttivismo, ho poi considerato essenziale come paradigma di riferimento quello della complessità, teorizzato da Edgar Morin (1970; 1999; 2000; 2017). Secondo questo filosofo e sociologo francese, tutti i campi del sapere, che siano matematici, linguistici o riferiti alle scienze umane o artistiche, sono intrinsecamente influenzati da condizioni quali il caos, la dissimmetria, il disequilibrio e la complessità stessa. Inoltre, dalle sue teorizzazioni, emerge un elemento cruciale: la creatività. Questi elementi contrastano con le caratteristiche del pensiero scientifico positivista, influenzato dal modello galileiano, che si basa invece su concetti di ordine, linearità e simmetria.

Certamente abbracciare un simile approccio ha un impatto significativo nell'ambito dell'istruzione. L'apprendimento non può più essere considerato come una semplice sequenza di eventi controllabili da una prospettiva scientifica.

Morin introduce il concetto di *pensiero della complessità* che mira a unificare le diverse aree del sapere e a promuovere una comprensione della realtà come un sistema interconnesso e dinamico. La progettazione didattica basata sulla complessità promuove percorsi inclusivi e multidimensionali che considerano la pluralità, la molteplicità, il cambiamento. Questo approccio favorisce anche il riconoscimento dell'importanza delle discipline artistiche nell'arricchire e formare le menti dei giovani, preparandoli ad agire in modo efficace in un mondo sempre più complesso.

3.2.2 – Indicazioni nazionali: traguardi e obiettivi

Oltre ai paradigmi menzionati precedentemente, riferimenti imprescindibili per la mia sperimentazione didattica sono le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Miur, 2012) e i *Nuovi Scenari* del 2018.

Secondo le *Indicazioni Nazionali* del 2012, lo studio dell'arte nella scuola primaria ha l'obiettivo di sviluppare una serie di competenze e capacità nei bambini. «La disciplina Arte e Immagine ha la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica» (*Indicazioni Nazionali*, 2012, p.73).

L'arte incoraggia i bambini ad osservare attentamente il mondo che li circonda, a notare i dettagli, le forme, i colori e le strutture, ma essa mira anche a stimolare la capacità degli studenti di esprimere le proprie idee, emozioni e pensieri attraverso il linguaggio artistico. Gli alunni dovrebbero essere incoraggiati a utilizzare diversi materiali, tecniche e strumenti per creare opere d'arte uniche e personali. Questa capacità di esprimersi attraverso l'arte è importante per sviluppare la consapevolezza di sé e la capacità di comunicazione efficace.

Inoltre, l'insegnamento dell'arte nella scuola primaria dovrebbe stimolare la fantasia, l'immaginazione e la creatività dei bambini. Attraverso l'arte, i bambini possono esplorare nuove idee, creare mondi immaginari e sviluppare soluzioni originali ai problemi. Tutto ciò contribuisce alla loro crescita come individui creativi e alla promozione dell'innovazione in generale.

Tra i traguardi di sviluppo di competenze al termine della scuola primaria, è previsto che gli studenti utilizzino le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre una varietà di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi.). Devono anche essere in grado di rielaborare in modo creativo le immagini utilizzando diverse tecniche, materiali e strumenti, tra cui quelli grafico-espressivi, pittorici, plastici, audiovisivi e multimediali. Inoltre, dovrebbero essere capaci di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini, opere d'arte e messaggi multimediali, sviluppando una consapevolezza critica delle forme visive. (*Indicazioni Nazionali*, 2012)

Entrando nel merito degli obiettivi previsti al termine della classe quinta della scuola primaria, ho individuato come attinenti al mio percorso sperimentale quelli riguardanti la capacità di esprimersi e comunicare e quella di osservare e leggere le immagini.

In particolare, nel primo caso ci si riferisce alle capacità di elaborare in modo creativo e originale produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni, di introdurre elementi linguistici e stilistici nelle proprie creazioni artistiche, ispirandosi anche all'osservazione di immagini e fotografie.

Per ciò che riguarda l'obiettivo di osservare e leggere le immagini si fa riferimento alla capacità di guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente descrivendo gli elementi formali, utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio oltre alla capacità di riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuando il loro significato espressivo.

Infine, è importante notare che la creatività è un elemento centrale sia nelle Indicazioni Nazionali che nei documenti del Parlamento Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del (*Raccomandazione del Consiglio UE del 22 maggio 2018*). Infatti, questa facoltà viene menzionata a lato e a sostegno delle otto competenze definite indispensabili per l'apprendimento.

Stimolare la creatività e l'immaginazione nel processo educativo e didattico dei bambini e dei ragazzi è, infatti, fondamentale poiché contribuisce alla formazione di individui capaci di affrontare le sfide e i problemi in modo innovativo.

3.2.3 – Cornice teorica: Arnheim, Munari, Montessori, De Bono, Guilford

La sperimentazione nell'ambito educativo, come ho precedentemente illustrato nel paragrafo sul metodo di ricerca, richiede una solida base teorica per guidare e avvalorare il processo di apprendimento. In particolare, nel contesto del linguaggio visivo, della didattica dell'arte figurativa e della creatività sono diversi i pensatori e gli autori che è necessario menzionare. Tra i tanti, oltre a Rudolf Arnheim, menzionato anche nei precedenti capitoli, sicuramente un riferimento imprescindibile è la figura di Bruno Munari (1907-1998).

Bruno Munari, uno dei più grandi artisti e designer del XX secolo, condivide molte affinità concettuali sia con i gestaltisti come Max Wertheimer, ma in particolar modo, soprattutto con il teorico Rudolf Arnheim.

Sia Arnheim che Munari hanno promosso un approccio attivo alla percezione, mettendo l'accento sull'importanza della percezione visiva e delle esperienze sensoriali nella comprensione del mondo, mettendosi in aperto contrasto con approcci più passivi o accademici. Entrambi consideravano l'arte e l'espressione visiva come veicoli formativi che possono contribuire allo sviluppo del pensiero produttivo e delle capacità estetico-percettive, soprattutto nell'infanzia.

Munari (1968; 1977; 1981) si è interessato alla didattica e all'educazione attraverso l'arte, così come Arnheim (1974; 1989) ha dedicato alcuni approfondimenti legati alla pedagogia e all'educazione artistica.

Oltre all'affinità con Arnheim «Bruno Munari dichiarava espressamente di sentirsi molto vicino anche al metodo Montessori, di cui condivideva appieno il motto “aiutami a fare da me”, come invito rivolto al bambino alla sperimentazione, alla libera scoperta e all'autonomia.» (Bazzanini, 2013). Il suo approccio sembra avere affinità con le teorie costruttiviste, che collegano lo sviluppo del pensiero creativo all'apprendimento attivo.

Il metodo di Bruno Munari, tuttora sostenuto dall'associazione che porta il suo nome (<http://www.brunomunari.it/index2.htm>), ha come obiettivo principale la promozione dello sviluppo della spontaneità e della curiosità nei bambini.

Bruno Munari (1977), attraverso i suoi studi, si è concentrato sull'analisi delle costanti elementari legate alle facoltà umane coinvolte nella comunicazione visiva. Egli ha cercato di definire e comprendere quattro di queste facoltà che sono strettamente interrelate tra loro: Fantasia, Invenzione, Creatività e Immaginazione. La loro comprensione è cruciale per stimolare la creatività nei bambini e negli adulti. Sviluppare queste facoltà è un prerequisito necessario per il progresso dell'umanità. Egli credeva che i grandi cambiamenti nella società e nella tecnologia venissero infatti dalla creatività e dalla fantasia dei singoli individui.

Nella sua opera *Fantasia* (1977) Munari definisce questa facoltà come «tutto ciò che prima non c'era anche se irrealizzabile» (Munari, 2017, p. 9). La fantasia è la facoltà più libera delle altre e può generare idee e concetti al di là dei limiti della realtà, immaginando cose che non esistono ancora e trovando soluzioni innovative ai problemi.

La facoltà dell'invenzione è descritta come «tutto ciò che prima non c'era, ma esclusivamente pratico e senza problemi estetici» (Ibidem, p.11). A differenza della fantasia, l'invenzione si concentra su come rendere operativo e pratico ciò che è stato immaginato. Munari sottolinea l'importanza di stabilire relazioni logiche e funzionali tra gli elementi.

Munari specifica poi che la creatività è «tutto ciò che prima non c'era ma realizzabile in modo essenziale e globale» (Ibidem, p.13). La creatività unisce gli elementi della fantasia e dell'invenzione, ma va oltre, comprendendo anche aspetti psicologici, sociali, economici e umani. È una facoltà che affronta un problema in modo completo. Munari credeva che la creatività fosse la capacità di creare qualcosa di nuovo partendo dalle conoscenze e dalle esperienze che si possiedono.

Infine, egli definisce anche la facoltà dell'immaginazione e afferma che quest'ultima è «il mezzo per visualizzare, per rendere visibile ciò che la fantasia, l'invenzione e la creatività pensano» (Ibidem, p.22). L'immaginazione non necessariamente aggiunge qualcosa di nuovo al pensiero, ma è in grado di riportare alla mente elementi, persone ed eventi del passato, nutrendosi di immagini e visioni.

Munari sottolinea l'importanza di educare i bambini a sviluppare queste facoltà in modo equilibrato e di fornire loro gli strumenti per farlo. La creatività, secondo Munari, non deve essere confusa con il caos o l'improvvisazione, ma richiede una mente elastica e aperta, capace di apprendimento continuo. Infine, Munari propone esercizi pratici per stimolare queste facoltà nella comunicazione visiva e sostiene che memorizzare dati e stabilire relazioni tra di essi è fondamentale per favorire lo sviluppo del pensiero creativo. L'espansione della conoscenza dovrebbe avvenire durante l'infanzia, poiché in questo periodo si forma l'individuo e la qualità dell'educazione ricevuta può influenzare la base su cui costruire una vita caratterizzata dalla libertà anziché dal condizionamento.

Oltre ad Arnheim e Munari, altri due autori di rilevanza nell'ambito della sperimentazione nel campo artistico sono Edward De Bono (1933-2021) e Joy Paul Guilford (1897-1987). Le loro teorie hanno contribuito in modo significativo alla comprensione del processo creativo e alla promozione dell'importanza della creatività nell'apprendimento e nella risoluzione dei problemi.

In particolare, lo psicologo americano Joy Paul Guilford considera la creatività come un tipo di intelligenza divergente, differente dalla capacità di risolvere problemi in modo

standardizzato che lui chiama intelligenza convergente. Il *pensiero divergente* è caratterizzato dalla capacità di generare molte idee in risposta a un problema, da una flessibilità ideativa che consente di abbandonare schemi di pensiero consueti, dall'originalità e dalla capacità di elaborare ulteriormente le idee iniziali, rendendole complesse.

Come Guilford, anche il neuroscienziato americano Edward De Bono si è interessato della creatività definendola come «la capacità di pensare e di agire diversamente dal solito, che può essere sviluppata in modo sistematico e deliberato da chiunque voglia mettere in pratica i principi del pensiero laterale» (de Bono, 1994, p. 28).

De Bono ha osservato che il cervello spesso tende a elaborare informazioni in modo confermativo e cumulativo, seguendo un pensiero di tipo verticale basato su cliché e automatismi di giudizio.

In contrasto a questo tipo di pensiero egli ha introdotto il concetto di *pensiero laterale*. Con questo termine fa riferimento ad un approccio alla risoluzione dei problemi, alla creazione di progetti innovativi o all'adozione di comportamenti che si basano su ipotesi apparentemente illogiche o su metodi inconsueti. Si differenzia dal pensiero lineare perché va oltre la convenzionalità e non segue un percorso sequenziale e prevedibile, ma piuttosto opera attraverso astrazioni che consentono di deviare dal normale flusso di pensiero.

Il pensiero laterale si propone di trovare soluzioni che possono essere sorprendenti, paradossali e originali spesso molto diverse da quelle che emergerebbero da un approccio puramente logico o lineare. Questo approccio non cerca necessariamente la strada più diretta o ovvia per raggiungere un obiettivo, ma si apre a possibilità alternative e creative. La creatività secondo De Bono può essere sviluppata e potenziata attraverso l'addestramento e l'applicazione di un metodo specifico che egli definisce i *Sei Cappelli per Pensare* (1985). Lo studioso, attraverso la metafora dei cappelli, insegna ad affrontare i problemi assumendo punti di vista differenti e propone sei diverse prospettive dalle quali è possibile generare un'idea.

Negli ultimi decenni, la ricerca neuroscientifica e delle scienze cognitive hanno rivoluzionato la nostra comprensione della creatività, abbandonando l'idea che la creatività sia un dono innato limitato a poche menti eccezionali e hanno invece sostenuto che il processo creativo sia una caratteristica intrinseca e distintiva del pensiero umano.

«Oggi tutti gli studiosi di creatività, qualsiasi sia il loro settore di specializzazione, sono concordi nel ritenere che il processo creativo è tipico del cervello umano e quest'ultimo è naturalmente strutturato per pensare creativamente.» (Cesa-Bianchi et al., 2009, p. 13). Questa prospettiva ha portato all'idea che la creatività sia un tratto distintivo del pensiero umano, una manifestazione naturale dell'interiorità di ciascun individuo.

Secondo la ricerca scientifica e psicologica, la creatività svolge un ruolo fondamentale nell'adattamento dell'essere umano e nella ricerca di nuove soluzioni per una vasta gamma di problemi. La creatività è vista come uno strumento che permette di allontanarsi da schemi rigidi e soluzioni stereotipate e preconfezionate. In questo modo, la creatività può sfidare opinioni consolidate, rompere schemi di pensiero e offrire nuove prospettive.

Questo punto di vista sulla creatività è condiviso da molti studiosi, tra cui Daniel Goleman (1999) che considera la creatività accessibile a chiunque desideri esplorare nuove possibilità e migliorare le cose. Per Goleman, la creatività è la capacità di adattarsi, migliorare e innovare.

Scrivono Settimini «accade con frequenza che a scuola il pensiero divergente, lo spirito creativo, la ricerca di soluzioni alternative e non conformi al consueto, rappresentino materia di minor interesse di fronte a quelle che sono intese, non a torto, come le priorità dell'istruzione. Tuttavia, è necessario pensare che la creatività abbia un potenziale educativo rispetto ad alcune difficoltà che la scuola vive.» (Settimini, 2019, p. 55). In questa prospettiva compito della scuola è quindi quello di promuovere un intreccio proficuo tra il pensiero convergente e divergente, verticale e laterale, ma anche di spostare l'attenzione dall'acquisizione di conoscenze statiche all'acquisizione di un pensiero critico, flessibile e adattabile. In questo modo, gli studenti possono essere meglio preparati per affrontare le sfide di un mondo in continua evoluzione.

In generale, nonostante questi teorici operino in diversi ambiti e abbiano sviluppato teorie specifiche, queste cornici teoriche convergono nell'attribuire grande importanza alla creatività, al linguaggio visivo e all'apprendimento. Ciascun autore ha fornito un contributo unico ai rispettivi campi di studio, ma le loro idee possono essere applicate in modo interdisciplinare per promuovere una comprensione più approfondita dell'arte, del design, dell'educazione, della creatività e del pensiero innovativo.

3.3 – Le ipotesi di ricerca

A partire dalla domanda chiave di ricerca ho cercato di individuare alcune ipotesi di ricerca.

La *prima ipotesi* sostiene che il miglioramento nelle abilità di disegno e il superamento degli stereotipi figurativi possono essere correlati alla capacità di saper osservare e percepire dettagli visivi.

Il concetto per cui risultano prioritarie le capacità visive e osservative per sviluppare poi anche abilità di tipo rappresentativo e comunicativo è sostenuto da diverse fonti nel campo dell'arte e dell'educazione visiva.

Giuseppe Di Napoli scrive «l'occhio di fatto è lo strumento dominante che precede, anticipa, attraversa e finalizza il percorso che va dall'ideazione, passa per la realizzazione e arriva alla fruizione di ogni processo creativo, espressivo e progettuale di qualsiasi artefatto comunicativo.» (Di Napoli, 2015).

Cicalò sostiene che «per poter sviluppare le capacità di espressione visuale bisogna immagazzinare esperienze visive» (Cicalò, 2016). Questo processo inizia con l'apprendimento delle basi del linguaggio visivo e si sviluppa successivamente attraverso la padronanza della rappresentazione grafica. Imparare a vedere è paragonato all'apprendimento del linguaggio verbale.

Di Napoli, ancora, scrive che «la sensibilità e la capacità visiva, alla pari di quella uditiva, si apprendono, si migliorano e si affinano con l'esercizio.» (Di Napoli, 2004, p. 63)

Anche l'autrice Betty Edwards, nel suo libro *Disegnare con la Parte Destra del Cervello* (1979), afferma che l'abilità manuale non sia il fattore chiave nel disegno, contrariamente a quanto spesso si crede. L'aspetto cruciale consiste nell'apprendere a vedere il mondo attraverso gli occhi di un disegnatore. Edwards presenta una metodologia per acquisire questa capacità di "saper vedere", basandosi sulle ricerche relative alle funzioni degli emisferi cerebrali.

Il cervello è diviso in due emisferi, ognuno dei quali ha funzioni cognitive e linguistiche specifiche. Il sistema educativo e culturale occidentale ha privilegiato generalmente l'utilizzo dell'emisfero sinistro, cioè quello che è responsabile del linguaggio verbale, dell'analisi, della logica e del pensiero lineare. D'altro canto, l'emisfero destro, coinvolto nelle funzioni spaziali, nell'elaborazione di informazioni globali, simultanee e relazionali non ha avuto la stessa attenzione.

Secondo l'autrice smettiamo di disegnare quando l'emisfero sinistro diventa predominante durante lo sviluppo. Per questo motivo per apprendere e sviluppare le abilità grafiche e, quindi, per migliorare nel disegno, sarebbe necessario valorizzare la funzionalità dell'emisfero destro, in modo da liberarsi dai limiti imposti dalla predominanza dell'emisfero sinistro.

Il primo passo di questa metodologia riguarda la stimolazione dell'osservazione. La Edwards scrive «disegnare richiede un'attenta e lunga osservazione, per percepire i dettagli, per capire come essi si amalgamano e per registrare il maggior numero di informazioni possibile» (Edwards, 2022, p.93). Per questo motivo risulta essenziale incentivare i bambini a osservare attentamente il mondo che li circonda.

Superare lo stereotipo figurativo significa esporre i bambini a diverse prospettive, aspetti e rappresentazioni di oggetti, spazi, elementi e concetti. Questo permette loro di esplorare e di osservare da molteplici punti di vista, alle volte anche inaspettati, e di accedere a diverse esemplificazioni che arricchiscono la loro comprensione, fornendo nuove informazioni e conoscenze.

Anche gli autori Bianchi e Mainardi (2006) sostengono che è necessario guardare attentamente e a lungo il soggetto per evitare di rappresentarlo richiamando alla mente l'idea stereotipata o il ricordo che si ha di quell'oggetto.

Inoltre, risulta importante incoraggiare i bambini a porre domande su ciò che vedono, a notare i dettagli, a confrontare oggetti in contesti diversi e ad esplorare le variazioni di colore, forma e prospettiva. In questo modo, si sviluppano il senso critico e la curiosità, preparando il terreno per acquisire l'abilità di "saper vedere" necessaria per il disegno.

Scrive Maria Teresa Fiorillo con riferimento al testo di Parini del 1996, *I percorsi dello sguardo*, «Al fine di superare lo stereotipo mentale e figurativo, per analizzare oggetti, figure e opere d'arte è stata adottata nei laboratori un'osservazione in atteggiamento estetico, invece che un'osservazione pratico-descrittiva.» (Fiorillo, 2002, p.11).

L'osservazione estetica si focalizza sulla bellezza intrinseca dell'oggetto, sulle qualità visive e percettive che evoca, andando oltre la sua semplice funzionalità. Questo approccio permette di apprezzare l'arte e gli oggetti non solo per la loro utilità pratica, ma anche per la loro capacità di suscitare emozioni e stimolare la creatività attraverso l'estetica delle forme e dei dettagli. Il disegno è un'attività che va oltre la semplice

creazione artistica. Essa richiede una profonda concentrazione visiva e cognitiva e può portare alla scoperta di aspetti nascosti o invisibili del mondo che ci circonda.

Imparare a vedere e osservare attentamente il mondo circostante è dunque fondamentale per sviluppare abilità di rappresentazione figurativa (disegno) e quel particolare tipo di pensiero che Arnheim chiama “visuale” o “visivo” (1974). Questo processo richiede pratica, stimolazione visiva costante e un approccio equilibrato tra l'uso di entrambi gli emisferi cerebrali.

La *seconda ipotesi* formulata riguarda il fatto che l'ampliamento delle conoscenze artistiche, tecniche, concettuali ed enciclopediche è fondamentale per migliorare le abilità nel disegno e per superare gli stereotipi figurativi.

Il disegno non è solo una forma di espressione artistica, ma anche un potente strumento cognitivo, un mezzo per esplorare la realtà, costruire la conoscenza e sviluppare la capacità di osservazione critica soprattutto considerando che al giorno d'oggi i bambini crescono in un contesto socio-culturale in cui vi è un bombardamento visivo di immagini non sempre di qualità e questo ha il potenziale limite di influenzare il modo di guardare così come di pregiudicare lo sviluppo di una raffinata percezione visiva e dunque della comprensione del mondo stesso.

Inoltre, come spiega Di Napoli, «la continua e martellante riproposizione delle medesime caratteristiche visive di un oggetto [quelle che il ragazzo è abituato a vedere quotidianamente] con l'andare del tempo si traduce nella codificazione di un'immagine mentale schematica, fissata rigidamente nelle linee essenziali tipiche di uno stereotipo visivo. L'immagine stereotipo, una volta impiantata nella nostra mente, risulterà molto difficile da eliminare.» (Di Napoli, 2004, p. 301). Tutto questo può portare ad un impoverimento della rappresentazione artistica. Pertanto, è compito della scuola fornire agli studenti strumenti per sviluppare competenze grafiche più avanzate, educandoli non solo all'osservazione puntuale e critica, ma preparandoli anche ad acquisire conoscenze più approfondite e abilità artistiche che promuovano la creatività.

In sintesi, per migliorare nel disegno e combattere gli stereotipi figurativi, è necessario possedere una solida base di conoscenze, sviluppare abilità tecnico-grafiche e promuovere una cultura visiva e visuale.

Gli insegnanti possono aiutare i bambini ad approfondire le conoscenze riguardo a un particolare argomento in modo da costruire un bagaglio culturale più ampio che si riflette poi anche sulle capacità di rappresentazione grafica e di comunicazione espressiva. Inoltre, un percorso didattico focalizzato sul disegno sicuramente promuove la conoscenza e comprensione di come gli stessi elementi visivi (forma, colore e composizione ecc.) possano contribuire a comunicare significati ed emozioni.

L'integrazione del vedere e del pensare, quindi, favorisce lo sviluppo delle capacità cognitive dei bambini. La didattica dell'arte può incoraggiare l'analisi, la sintesi, la comprensione delle relazioni visive, contribuendo allo sviluppo del pensiero critico e dell'intelligenza visiva.

Infine, la *terza ipotesi* suggerisce che l'incoraggiamento e il coinvolgimento del pensiero creativo, della fantasia e dell'immaginazione possono favorire il miglioramento delle abilità nel disegno e contribuire al superamento degli stereotipi figurativi tra gli studenti. Secondo questa ipotesi per superare gli stereotipi figurativi, è essenziale promuovere il pensiero creativo, l'immaginazione e la fantasia, prendendo spunto dalla pedagogia di Munari che enfatizza l'importanza di decostruire e rivoluzionare idee e concetti predefiniti e incoraggiare la fantasia come strumento di apprendimento. Questo approccio permette agli studenti di esplorare l'arte in modo più libero, innovativo e originale, stimolando la loro immaginazione e creatività. (Esposito, 2023). Attraverso l'apprendimento e la pratica di queste abilità i bambini possono esplorare nuove idee, creare mondi immaginari e sviluppare soluzioni originali ai problemi. L'immaginazione creativa è, infatti, un elemento chiave per l'innovazione in generale. L'arte dovrebbe essere un ambito disciplinare in cui si possono sfidare le norme e le aspettative sociali, incoraggiando la diversità di espressione e la liberazione dalla rigidità dei modelli tradizionali. Insegnare ai bambini a pensare in modo creativo e a utilizzare l'immaginazione può aiutare i bambini a diventare pensatori critici e individui creativi e li prepara per affrontare sfide e problemi futuri in modi originali ed efficaci.

3.4 – Metodologie e strategie didattiche

3.4.1 – Didattica attiva e partecipativa

Tutto il percorso da me progettato e realizzato ha privilegiato una didattica attiva, partecipativa e collaborativa, una didattica che pone al centro lo studente, promuove e favorisce un tipo di apprendimento per scoperta.

L'approccio basato sull'apprendimento per scoperta implica che gli studenti non ricevano semplicemente informazioni già strutturate, ma che abbiano l'opportunità di esplorare, sperimentare e costruire conoscenza da soli. Questo stimola la curiosità e l'interesse intrinseco degli studenti, portandoli a sviluppare una comprensione più profonda e duratura dei concetti.

L'apprendimento è un processo che va supportato attraverso la proposta di diverse attività che cambiano a seconda dell'obiettivo specifico o del traguardo individuato. Come docenti siamo chiamati ad essere dei mediatori dei processi dell'apprendimento capaci di conoscere metodologie, strategie e tecniche diverse e capire quali utilizzare a seconda delle caratteristiche, dei bisogni e delle peculiarità del contesto in cui agiamo (Messina & De Rossi, 2015).

Durante tutti gli incontri, ho sempre previsto momenti di conversazione di gruppo e discussioni guidate in cui il mio ruolo principale è stato quello di *facilitatore e mediatore della comunicazione*. Questi momenti di interazione generativa contribuiscono notevolmente a promuovere la comprensione, l'elaborazione e l'approfondimento nonché lo sviluppo del pensiero argomentativo, riflessivo e metacognitivo, come evidenziato da De Rossi (2019).

Ho cercato di garantire che tutti gli studenti partecipassero attivamente alle conversazioni, coinvolgendoli con domande pertinenti, guidandoli e utilizzando un ascolto attivo. Questo approccio ha aiutato gli studenti ad articolare meglio il proprio pensiero e, in alcuni casi, ho applicato la tecnica della riformulazione, seguendo il modello suggerito da Sella (2016).

Inoltre, ho trovato particolarmente efficace l'uso del brainstorming, un metodo che mira a stimolare l'interazione cognitiva del gruppo classe attraverso la raccolta di idee (Messina & De Rossi, 2015).

Tuttavia, è importante notare che non ho trascurato momenti di didattica di tipo frontale e di approfondimento, dove ho utilizzato la tecnica della spiegazione supportata da una

varietà di risorse, tra cui albi illustrati, lavagna multimediale, fotografie, presentazioni PowerPoint. Questo approccio è in linea con il modello TPACK (Messina & De Rossi, 2015) che tiene conto dell'importanza di integrare la tecnologia nell'insegnamento.

3.4.2 – Il laboratorio e la didattica del fare

Il mutare della società e della cultura porta con sé nuove esigenze e sfide nell'ambito dell'educazione. La scuola moderna non può più limitarsi a fornire semplicemente informazioni, ma deve piuttosto insegnare agli studenti come apprendere e innovare; deve dotarli degli strumenti per scoprire, analizzare, reinventare e costruire conoscenze in modo attivo. In questo contesto, i laboratori educativi, compresi quelli grafico-pittorici, giocano un ruolo cruciale.

Questa concezione dei laboratori educativi trova radici nelle idee di filosofi e pedagogisti come John Dewey (1859-1952) e Maria Montessori (1870-1952). Dewey, influenzato dal contesto americano del pragmatismo, enfatizzava l'importanza dell'esperienza e promuoveva quindi un apprendimento basato sull'azione diretta e partecipata. Inoltre, egli era convinto che l'arte fosse il mezzo ideale per utilizzare, in maniera costruttiva, l'energia creativa racchiusa nel bambino (Dewey, 1934). Il filosofo sottolineava come il fine ultimo dell'attività creativa del bambino non dovevano essere i “manufatti” che egli realizza, quanto piuttosto la capacità di osservazione, le abilità mnemoniche e l'immaginazione, che l'arte contribuisce a sviluppare e che conferiscono all'individuo buone capacità critiche e di risoluzione dei problemi.

Montessori, nel contesto italiano, d'altra parte, elaborò un analogo concetto di “esperienza”, in cui il fare e l'azione rappresentano la manifestazione esterna del pensiero. La pedagoga metteva l'accento sull'importanza dell'attività artistica come forma di pensiero e promuoveva l'uso dei sensi nella conoscenza. (Montessori, 1952). L'esperienza manipolativo-sensoriale, tipica della produzione artistica, assume un ruolo centrale in chiave evolutiva e la mano può essere considerata una sorta di “protesi” della mente.

I laboratori educativi sono stati poi sviluppati in risposta a diverse filosofie educative, tra cui la *Scuola Attiva* e l'approccio del *Reggio Emilia Approach*. Entrambi queste prospettive pongono un forte enfasi sull'apprendimento attivo e coinvolgente.

La *Scuola Attiva* è un approccio all'istruzione che mette l'accento sull'apprendimento attivo da parte degli studenti. Questo modello educativo enfatizza il valore dell'esperienza pratica, dell'attività e dell'autonomia degli studenti nell'apprendimento. Gli insegnanti che seguono l'approccio della *Scuola Attiva* tendono a coinvolgere gli studenti in attività pratiche, discussioni, esperimenti e progetti, piuttosto che limitarsi a insegnare attraverso lezioni frontali e la memorizzazione passiva.

Il *Reggio Emilia Approach* è un approccio educativo nato e sviluppato in Italia grazie al noto pedagogista Loris Malaguzzi (1920-1994) e che si è diffuso in tutto il mondo nel corso degli anni. Questo approccio è particolarmente noto per l'uso di laboratori educativi chiamati "Atelier" in cui gli studenti possono esplorare, sperimentare e creare. Viene posta una particolare attenzione all'autoespressione degli studenti, all'osservazione e alla documentazione delle loro attività. Gli studenti, attivi costruttori delle proprie conoscenze, sono incoraggiati a collaborare, a esplorare i loro interessi e a creare opere d'arte e progetti che riflettano il loro apprendimento.

Entrambi questi approcci si allontanano dall'orientamento tradizionale dell'istruzione basato su lezioni frontali e nozionistiche e forniscono agli studenti opportunità di apprendere attraverso l'esperienza diretta, l'esplorazione e l'autonomia. Il laboratorio, come afferma il pedagogista Frabboni, può quindi essere inteso come «una delle terapie più efficaci per combattere la duplice malattia del nozionismo e della dispersione che flagella la scuola del nostro Paese» (Frabboni, 2005, p. 24).

Un altro tra gli autori più influenti nel campo del laboratorio inteso come metodologia didattica e di apprendimento è Bruno Munari che considera i laboratori *Giocare con l'arte* come il suo lavoro di design più significativo.

Munari ha enfatizzato il ruolo dell'arte nell'innescare la creatività dei bambini e ha promosso l'idea dell'apprendimento attraverso l'azione e il gioco. Egli condivide con la Montessori (1952) il principio “*aiutami a fare da solo*”, che favorisce l'indipendenza e l'esplorazione autonoma. «L'arte visiva non va raccontata a parole, va sperimentata: le parole si dimenticano, l'esperienza no. Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco, soleva ripetere l'artista, citando un antico proverbio cinese.» (Associazione Bruno Munari - <http://www.brunomunari.it>).

Inoltre, Munari, in accordo con John Dewey, sostenne che l'arte non dovrebbe essere solo il prodotto finale, ma il mezzo attraverso il quale i bambini sviluppano la loro osservazione, la memoria e l'immaginazione.

I laboratori di Munari sono «un luogo di creatività e conoscenza, di sperimentazione, scoperta e autoapprendimento attraverso il gioco, uno spazio in cui «si fa "ginnastica mentale" e si costruisce il sapere.» (Ibidem). Si basano quindi su un approccio che incoraggia l'apprendimento attraverso l'azione e “*il fare per capire*”. I bambini non vengono istruiti su "cosa fare" e "perché", ma vengono posti in situazioni in cui possono imitare gli adulti e scoprire da soli come realizzare qualcosa.

Nella mia ricerca in ambito educativo ho scelto di adottare una metodologia laboratoriale ed esperienziale, riconoscendo l'importanza di offrire, come scrivono Anna Maso e Manlio Piva, «attività che sostengano un atteggiamento alle arti visive consapevole, motivante e creativo, che sappia sollecitare e incuriosire gli alunni della scuola dell'infanzia e della scuola primaria» (Maso & Piva, 2020, p. 9), in modo da poter «*vivere l'arte come esperienza.*» (Ibidem). Questo approccio mira a superare la pratica diffusa di trattare l'arte come un semplice manufatto artistico occasionale ed estemporaneo.

Il laboratorio grafico-pittorico è un esempio di laboratorio espressivo dove i bambini, posti al centro del processo di apprendimento, possono esprimersi attraverso il linguaggio visivo, sperimentare in modo attivo materiali e tecniche artistiche e avvicinarsi all'arte e alla comunicazione visiva. Questo tipo di laboratorio incoraggia anche la ricerca e l'approccio di tipo interdisciplinare. «In una visione olistica dell'educazione, quella artistica può diventare il crogiuolo in cui insegnanti di una stessa classe amalgamano creativamente gli argomenti delle loro discipline. Affrontare percorsi interdisciplinari attraverso l'arte abbassa nei bambini l'ansia da prestazione e, viceversa, aumenta in loro curiosità e interesse». (Maso & Piva, 2020, p. 19). Inoltre, l'interdisciplinarietà e l'uso di diversi linguaggi consente agli studenti di analizzare le conoscenze da diverse prospettive e li aiuta a sviluppare una comprensione più approfondita.

Oltre a tutto questo, è importante mettere in luce come i laboratori educativi, grazie alla loro organizzazione e metodologia flessibile, favoriscono l'inclusione accogliendo studenti con disabilità o diversi stili di apprendimento e adattandosi alle loro esigenze specifiche.

L'insegnante svolge un ruolo guida, presentando materiali e tecniche, ma permettendo agli studenti di esplorare e sperimentare autonomamente. Inoltre, l'insegnante ha il compito di creare, predisporre un ambiente stimolante e ricco in modo che il bambino possa sentirsi accolto e valorizzato.

3.4.3 – Didattica dell'immagine: la fotografia come strumento di “indagine”

L'uso della fotografia come mezzo per potenziare il linguaggio visivo, stimolare lo sviluppo delle capacità cognitive e arricchire il bagaglio di conoscenza dei bambini è un tipo di approccio metodologico e didattico che possiede numerosi e significativi vantaggi. Serena Triacca, nel suo libro *Didattica dell'immagine*, spiega che esistono tre principali modi attraverso cui far operare concretamente il bambino sulle immagini fotografiche. La ricercatrice utilizza tre verbi transitivi: il primo è *analizzare*, ovvero la fotografia è intesa «come materiale da indagare», il secondo è *manipolare, quindi*, la «fotografia come oggetto di lavoro» e il terzo è *produrre*, cioè «le fotografie come artefatti e stimoli alla produzione» (Triacca, 2020).

Nel caso specifico della presente ricerca, l'utilizzo della fotografia viene intesa come strumento didattico di analisi, indagine, osservazione, riflessione e ragionamento critico e come mezzo per supportare, coadiuvare e agevolare il processo di apprendimento all'interno del percorso laboratoriale, con l'obiettivo di ampliare e arricchendo il bagaglio conoscitivo e migliorare la comprensione.

L'esposizione a fotografie (preferibilmente di alta qualità) offre agli studenti l'opportunità di acquisire conoscenze, esplorare il mondo e scoprire nuove prospettive. «Quando le immagini debbono essere strumenti, stimoli, mediazioni per il conseguimento di conoscenze, occorre per esse una accurata scelta ed una attenta calibratura, altrimenti non solo non viene introdotta alcuna facilitazione nel processo di apprendimento, ma si rischia persino di produrre confusione e fraintendimenti.» (Vigo, 2008, p.6).

Oltre a questo, è cruciale sottolineare che una semplice esposizione a una serie di fotografie non è sufficiente per garantire un apprendimento significativo. (Calvani, 2011) Come scrive Arnheim, infatti, «talvolta si dà per provato che la semplice esposizione alle immagini che rappresentano il tipo specifico di oggetti condurrà lo studente a essere colpito da un'idea, allo stesso modo in cui uno è colpito da un raffreddore. Si può fare una fotografia di una miniera di carbone, essa però trasmette poco di ciò che lo studente

dovrà imparare su tale argomento. Non dobbiamo credere in una primitiva e automaticamente efficace magia della trasfusione visuale.» (Arnheim, 2013, p.17).

Con questa affermazione egli sembra sottolineare che, sebbene le immagini siano importanti per stimolare il processo di percezione visiva e la successiva elaborazione cognitiva, esse da sole non sono sufficienti per garantire una comprensione profonda e significativa di un argomento. È necessario che le immagini siano in grado di rendere evidenti le proprietà rilevanti degli oggetti o degli argomenti in questione.

In altre parole, la semplice esposizione a immagini non è garanzia di apprendimento efficace. Gli studenti devono essere guidati nell'osservazione e nell'analisi critica delle immagini, aiutati a collegare ciò che vedono con ciò che già sanno, e incoraggiati a porre domande e ad approfondire la loro comprensione. L'educazione visuale richiede un coinvolgimento attivo da parte degli alunni, piuttosto che una passiva assimilazione delle immagini.

Questa prospettiva è in sintonia con l'approccio educativo che enfatizza l'importanza dell'apprendimento attivo, della riflessione critica e della connessione tra esperienza visiva e comprensione concettuale. In sostanza, Arnheim sembra suggerire che non dobbiamo sottovalutare la complessità della percezione visiva e dell'apprendimento visuale, ma invece incoraggiare un coinvolgimento attivo e critico da parte degli studenti per massimizzare i benefici dell'uso delle immagini nell'istruzione.

In questo contesto, la fotografia può quindi risultare utile nell'aiutare i bambini anche a decostruire e superare alcuni stereotipi figurativi. Essa può contribuire a potenziare la loro abilità nell'osservare il mondo in maniera più completa ed accurata, educando lo sguardo ad andare oltre le impressioni superficiali.

Le fotografie, nel loro carattere di tangibilità e di aderenza alla realtà, certamente stimolano la curiosità del bambino e lo coinvolgono. Incuriosire gli alunni significa anche favorire il loro desiderio di conoscere, di comprendere e di esprimersi anche attraverso la propria creatività.

Come scrive la scrittrice Susan Sontag, nel suo libro *Sulla fotografia* (1973), «insegnandoci un nuovo codice visivo, le fotografie alterano e ampliano le nostre nozioni di ciò che val la pena guardare e di ciò che abbiamo il diritto di osservare. Sono una grammatica e, cosa ancora più importante, un'etica della visione.» (Sontag, 2004, p. 3).

Susan Sontag esplora il potere delle immagini fotografiche e come esse influenzano la nostra comprensione della realtà. L'idea che le fotografie siano un «nuovo codice visivo» significa che le immagini stesse ci forniscono un modo diverso di interpretare e comprendere il mondo rispetto a ciò che vediamo direttamente con i nostri occhi e possono cambiare la prospettiva che abbiamo su determinati argomenti, luoghi o persone. Ciò che potremmo non considerare interessante o degno di attenzione attraverso l'esperienza diretta potrebbe diventare affascinante o significativo quando immortalato in una fotografia.

Le fotografie non sono quindi semplici immagini, ma elementi che influenzano la nostra percezione, la nostra connessione con il mondo e le nostre idee sulla realtà stessa.

«L'uomo per far fronte alle sue esigenze e ai suoi desideri di voler guardare sempre più in là e sempre più all'interno ha inventato dei veri e propri amplificatori dello sguardo, delle macchine predisposte ad avvicinare progressivamente ciò che è troppo lontano, in modo che la cosa osservata subisca un graduale ingrandimento delle sue dimensioni apparenti, mostrandoci così in forme visibili anche i suoi più minuti dettagli.» (Di Napoli, 2004, p.73).

Triacca, nel cercare di riflettere sulle peculiarità dell'immagine fotografica, fa riferimento ad un lavoro di ricerca di Francesco Parisi in cui viene indagato l'impatto mediale della fotografia (Parisi, 2009, 2011, 2012). «Lo studioso si è chiesto se, in seno alle più recenti sperimentazioni della neuroestetica, la percezione delle fotografie produca una differente risposta estetica rispetto, ad esempio, ai quadri o in generale alle immagini artistiche (*hand-rendered*) poiché ancora non è chiaro se questa modulazione dipenda totalmente dai fattori percettivi (*bottom-up*) o cognitivi (*top-down*).» (Triacca, 2020, p.77).

In tal senso concordo con l'idea di Francesco Parisi, il quale afferma che le fotografie suscitano un profondo interesse nelle nostre strutture cognitive grazie al loro particolare legame con la realtà. Parisi scrive «Le fotografie sono come reliquie, frammenti di memoria la cui potenza sociale risiede nella sicurezza della genuinità del ponte naturale tra segno e referente.» (Parisi, 2009, p. 417).

La fotografia è una forma di espressione e comunicazione all'interno delle arti figurative che si distingue per il suo carattere tecnologico. La sua unicità risiede nell'abilità straordinaria di rappresentare una visione con una precisione, un dettaglio, una fedeltà e una potenza che non sono facilmente raggiungibili attraverso la pittura o altre forme

artistiche. «Nessun ritratto dipinto [...] può infatti dimostrare [...] che il suo referente fosse realmente esistito.» (Barthes, 2003, p. 79).

Secondo il filosofo americano Patrick Maynard (2000), la fotografia è il primo medium nella storia in cui coesistono contemporaneamente le funzioni tecnologiche di rappresentazione e rivelazione. In passato, queste funzioni erano separate, ma la fotografia le combina in un unico processo.

La fotografia è quindi in grado di espandere le capacità percettive dell'umanità, di ampliare la nostra capacità di immaginare il mondo e, allo stesso tempo, stimolare negli altri la percezione che l'immagine sia una parte autentica del mondo reale.

Attraverso l'uso della fotocamera, inoltre, è possibile estendere la nostra capacità di vedere e accedere a scenari spazio-temporali amplificati. Questo consente di catturare momenti e luoghi in modo accurato e di conservarli nel tempo. «L'essenza della fotografia è di ratificare ciò che essa ritrae.» (Barthes, 2003, p. 86). Pertanto, «ogni fotografia è un certificato di presenza. (Ivi, p. 87).

Tutte queste caratteristiche distinguono la fotografia da altre forme d'arte, come la pittura, e le conferiscono un ruolo speciale nella rappresentazione visiva e nell'espressione artistica.

Il rapporto tra fotografia e arte tradizionale, in particolare la pittura, è stato caratterizzato da una combinazione di entusiasmo e critica sin dai primi giorni della fotografia. La tecnica fotografica fu introdotta dagli studi di Joseph Nicéphore Niépce nel 1826 e si perfezionò tra il 1870 e il 1880 quando fu possibile catturare il movimento altrimenti impercettibile all'occhio umano.

Inizialmente, questa nuova invenzione fu accolta con scetticismo e faticò ad affermarsi e a definirsi rispetto alla pittura, tanto che il pittore Paul Delaroche nel 1840 arrivò a dichiarare che "da oggi la pittura è morta". «La fotografia entrò in scena come attività-parvenu che pareva usurpare e sminuire un'arte accreditata, vale a dire la pittura. Per Baudelaire, era la nemica mortale della pittura, ma col tempo si arrivò a una tregua, in seguito alla quale si passò a vedere nella fotografia la liberatrice della pittura.» (Sontag, 2004, p. 125).

Nonostante l'iniziale scetticismo quindi, col passare del tempo, la fotografia ha dimostrato di essere un utile strumento di supporto per i pittori tradizionali. Questi ultimi hanno potuto utilizzare le fotografie come punto di partenza per elaborare la realtà attraverso la

propria interpretazione personale. La fotografia ha permesso loro di catturare il movimento, l'energia e l'intensità delle cose in modo immersivo, creando un'immagine che rifletteva la loro visione unica.

Un esempio notevole in questo contesto è Eadweard Muybridge che nel 1878 sviluppò un dispositivo composto da 24 fotocamere collegate tra loro tramite fili e posizionate lungo un percorso in cui i cavalli avrebbero corso. Questa invenzione consentì di ottenere una sequenza di fotografie che documentava il movimento reale dei cavalli (Fig. 2), rivelando

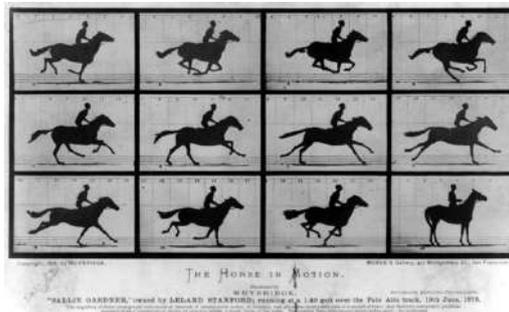


Fig. 2 – Il cavallo in movimento (Muybridge, 1878)

gli errori commessi per secoli dagli artisti nella rappresentazione del galoppo dei cavalli. Questi studi fotografici furono successivamente impiegati per migliorare la rappresentazione di fenomeni non immediatamente percepibili all'occhio umano, come il volo degli uccelli o le espressioni facciali dettagliate.

Tra i primi artisti che iniziarono a adottare la fotografia come strumento di lavoro furono gli Impressionisti (1860-1880), che volevano rappresentare la realtà catturando "istantanee" ed enfatizzando la sensazione dell'attimo fugace. La fotografia si presentava quindi come uno strumento prezioso per studiare la composizione delle scene. La capacità della fotografia di "fermare" le scene da ritrarre era particolarmente utile per gli artisti che lavoravano principalmente all'aperto e dovevano affrontare le sfide legate al cambiamento continuo delle condizioni di luce. Inoltre, la fotografia, inizialmente solo in bianco e nero, ha fornito ai pittori preziose informazioni sul comportamento della luce, sul passaggio tra diverse tonalità e sull'intensità luminosa delle colorazioni che spesso ingannavano l'occhio umano.

Oltre agli Impressionisti, anche artisti del movimento Cubista, come Picasso (1881-1973), sfruttarono la fotografia per studiare le superfici e lui stesso ha anche praticato la fotografia, utilizzando distorsioni ottiche per ottenere prospettive insolite della realtà.

Concludendo, è proprio attraverso la fotografia che è possibile osservare in modo più dettagliato e immediato al tempo stesso. Essa ci permette di conoscere, di esplorare nuovi modi di presentare visivamente il mondo, oltre a estendere enormemente le capacità

ottiche di riproduzione e rappresentazione delle forme create dalla luce. (Di Napoli, 2004).

3.5 – Le fasi della sperimentazione didattica

Il tema scelto per la sperimentazione laboratoriale riguarda il concetto di casa. Questa decisione è stata presa considerando che nei disegni dei bambini è comune trovare una rappresentazione stereotipata della casa, caratterizzata da una facciata frontale quadrata e un tetto spiovente e a forma triangolare.

La ricerca si è svolta attraverso sei incontri ciascuno con una durata di due ore. Sin dalla fase di progettazione (Allegato 1) ho cercato di elaborare un percorso laboratoriale il più possibile ricco e coinvolgente, progettando varie attività mirate a esplorare il concetto di "casa" in un senso olistico, con l'obiettivo di ampliare non solo le conoscenze degli studenti su questo oggetto/simbolo specifico, ma anche di arricchire il loro immaginario e il loro pensiero creativo.

3.5.1 – Primo incontro: la casa e il senso del luogo

Durante il primo incontro ho iniziato la lezione illustrando a grandi linee agli alunni il progetto che avremmo iniziato insieme legato all'attività artistica del disegno.

Subito dopo ho chiesto agli alunni di disegnare una casa (la consegna è stata semplicemente "disegna una casa").

L'attività in entrata sul disegno aveva infatti lo scopo di osservare il disegno spontaneo e libero da imposizioni, rilevare il livello di abilità nel disegno della classe campione e di far emergere eventuali stereotipi figurativi.

Una volta completato il disegno ho invitato gli alunni a rispondere ad un questionario (Allegato 2) volto a capire il grado di soddisfazione del proprio lavoro, l'interesse e gradimento nei confronti dell'attività del disegno, con la richiesta di motivare anche il perché, e per capire se, secondo la loro opinione, fosse possibile migliorare nel disegno e come.

Dall'analisi delle risposte (Allegato 2) è emerso che al quesito «*sei soddisfatto del tuo disegno?*» 12 alunni su 22 erano «molto soddisfatti» del loro disegno mentre 10 alunni erano «soddisfatti».

Alla domanda «*ti piace disegnare?*» 12 alunni hanno risposto molto, 9 alunni «abbastanza» un alunno ha risposto «poco».

Molto interessanti sono le risposte che gli alunni hanno dato alla domanda «*perché ti piace disegnare?*». Di seguito riporto alcuni esempi significativi di risposte date dagli alunni (le risposte complete di tutti gli item del questionario sono invece presenti nella tabella in Allegato 3):

A.: Perché lo trovo un modo per sfogarsi e per far capire agli altri le tue emozioni ma attraverso un foglio e non con le parole.

E.: Perché quando disegni nessuno ti può dire se è sbagliato ciò che hai disegnato perché quello è il tuo disegno

A.: Perché nel mio disegno ho usato molta fantasia ed ho dato il meglio di me. Io amo disegnare fin da piccola e per me è come liberare il cervello, amo usare molta fantasia e nessuno ti giudica.

A.: Perché mi rilassa e mi piace migliorare sempre di più per diventare ancora più brava nei miei disegni.

B.: Perché disegnando puoi rendere realtà posti, cose, animali fantastici e volare con la fantasia

G.: Perché quando disegno libero la fantasia.

Per quanto riguarda il quesito sul miglioramento del disegno, 17 alunni su 22 hanno risposto che si può migliorare nel disegno, mentre 5 alunni hanno risposto di no.

La maggioranza degli alunni ha espresso l'opinione che è possibile migliorare le proprie abilità nel disegno mediante l'impegno, la pratica, l'allenamento, l'aggiunta di nuovi elementi come un albero o il paesaggio, colorando meglio o rendendo il tratto più preciso, oppure, ancora, attraverso l'acquisizione di nuove tecniche, la visione di video tutorial (Allegato 3).

Nella figura qui sotto (Fig. 3) riporto alcuni esempi di case disegnate dagli alunni.



Fig. 3 – Esempi di disegni nel test iniziale sulla casa

Come è evidente, la maggior parte degli alunni ha disegnato una casa con tratti perlopiù stereotipati come la rappresentazione frontale, la forma quadrata, il tetto spiovente, nella maggioranza dei casi senza nemmeno un contesto di riferimento.

Dopo questa prima fase di “*test*” la lezione è proseguita entrando nel merito della tematica del percorso: ho avviato quindi una discussione in classe sul significato di *casa* e su quello di *abitare*.

Per introdurre l’argomento della casa intesa come luogo vissuto da ognuno in modo unico particolare e, quindi, per far capire che esistono diversi significati di casa che vanno ben oltre l’idea di spazio fisico, ho deciso di utilizzare l’albo illustrato *Casa di fiaba* di Giovanna Zoboli edito da Topipittori nel 2013.

L'autrice attraverso il testo, con toni poetici ed immagini evocative, esplora il concetto di casa attraverso molteplici sfaccettature, sia reali che fantastiche e affronta il tema della casa in tutta la sua complessità, riflettendo sulle emozioni e le connessioni personali che le persone hanno con il concetto di *casa*.

La casa come spazio interiore suggerisce che essa è più di un semplice luogo fisico; è uno spazio che portiamo dentro di noi. La nostra idea di casa è quindi anche legata ai nostri ricordi, sentimenti e desideri ed è quindi un'entità emotiva, simbolica e concettuale.

La casa rappresenta anche un ideale, un luogo che ci accoglie, ci protegge e ci manifesta. L’autrice esplora poi la dualità di sentimenti associati alla casa, che può essere amata e odiata allo stesso tempo. Questa ambivalenza riflette il conflitto tra il desiderio di sicurezza e il bisogno di avventura, tra la necessità di appartenenza e la voglia di libertà. Infine, viene esplicitato che la casa è presente sia nei sogni che nella realtà, suggerendo che ha una presenza significativa nella nostra vita.

La lettura di questo albo mi ha permesso di anticipare una successiva attività di brainstorming a partire dalla domanda «*cosa significa per me casa?*». Ogni alunno all’interno di un cartellone precedentemente da me preparato ha trascritto il proprio pensiero (Fig. 4).

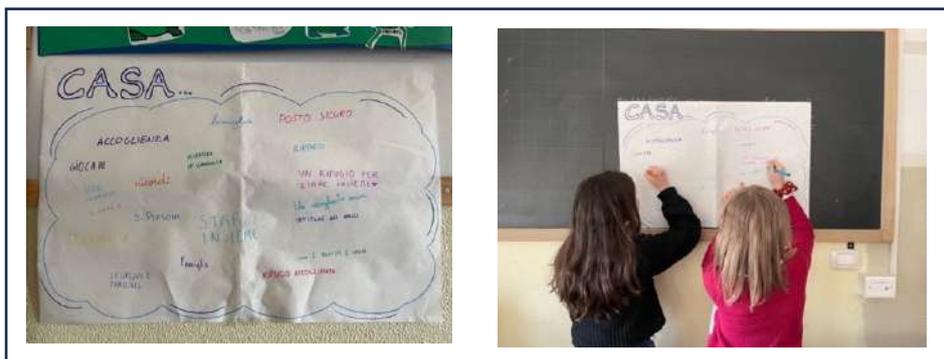


Fig. 4 – Attività di brainstorming sul significato di *casa*

Questa attività ha rappresentato un passo cruciale per far emergere le diverse prospettive e le esperienze personali di ciascun alunno e ha anche permesso loro di iniziare ad esplorare in più profondità il concetto di casa da molteplici punti di vista e di condividere le loro emozioni e riflessioni.

Dopo aver raccolto le risposte degli studenti sul cartellone, per approfondire il ragionamento della casa legata al *senso del luogo* ho avviato una discussione in classe a cui gli alunni hanno partecipato in modo attivo e propositivo. Questo ha favorito ulteriormente lo scambio di idee e la comprensione delle diverse prospettive sulla casa. Infine, come compito da svolgere a casa, ho invitato i bambini a vivere l'esperienza di esplorazione di una stanza della propria casa attraverso un'esplorazione multisensoriale con la consegna di descriverla poi sia a parole che attraverso un disegno (Fig. 5).

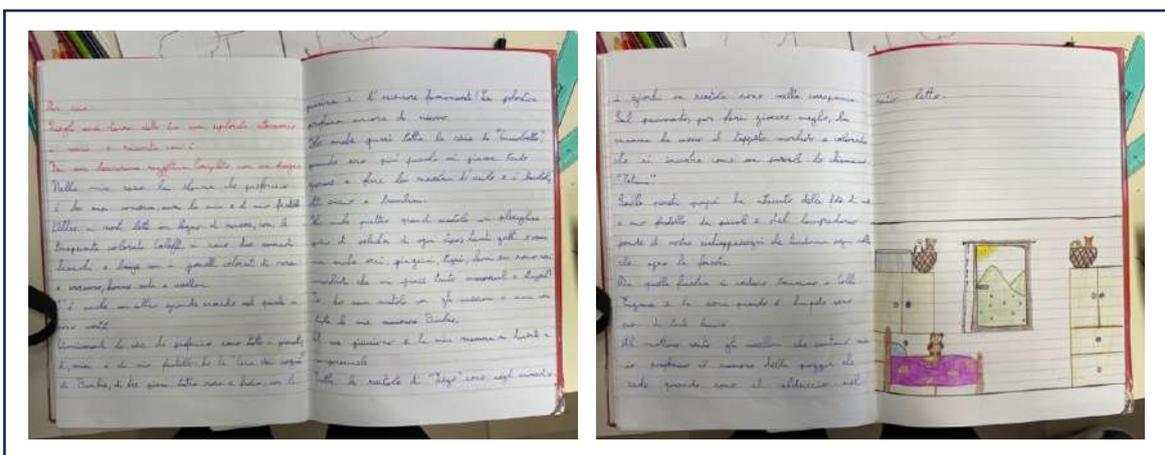


Fig. 5 – Attività di esplorazione, descrizione e rappresentazione di una stanza della propria casa

Questo compito ha avuto come obiettivo quello di incoraggiare gli alunni a sviluppare le loro abilità osservative e descrittive, nonché a esplorare il concetto di prospettiva personale e percezione sensoriale.

L'idea di proporre un percorso artistico a partire dal concetto di casa e di abitare aveva lo scopo di creare una spinta motivazionale negli alunni ad esplorare e ad ampliare la loro concezione riguardo questo speciale luogo che possiede un significato simbolico molto potente legato ad un particolare tipo di geografia ovvero la geografia della percezione (Lando, 2016).

Affrontare la tematica della casa a partire dal concetto di luogo e di geografia della percezione ha avuto l'obiettivo di aprire le porte alla complessità del concetto di casa oltre

agli aspetti formali in modo da ampliare anche le prospettive conoscitive degli alunni in senso più olistico.

L'abitazione riflette la sua stretta relazione con il concetto di abitare, condividendo la stessa radice latina di *habitus*, che suggerisce l'idea di abitudine e la continuità di possedere e mantenere qualcosa nel tempo. In questa prospettiva, la proprietà è associata alla continuità e all'appartenenza e la casa diventa il principale punto di riferimento per il senso di appartenenza.

Abitare è una condizione umana complessa che va al di là della semplice occupazione fisica di uno spazio. È una manifestazione profonda dell'esistenza umana che coinvolge una connessione profonda tra l'individuo e il mondo circostante.

Ed è proprio la casa che assume un ruolo cruciale in questa esperienza, non solo come oggetto materiale, ma come punto di riferimento centrale per la nostra identità e il nostro senso di appartenenza.

La riflessione filosofica sull'abitare ha una lunga storia e ha coinvolto molti pensatori autorevoli nel corso del tempo che hanno offerto contributi significativi a questa riflessione, ognuno con il proprio punto di vista e approccio distintivo, rivelando come il nostro modo di abitare sia intrinsecamente legato al nostro senso dell'esistenza e influenza la nostra percezione del mondo, delle relazioni e di noi stessi.

Un filosofo che desidero qui citare è Martin Heidegger (1889-1976) che nel saggio *Costruire abitare pensare* del 1951 affronta l'argomento dell'abitare umano e della costruzione dell'ambiente in cui l'essere umano vive. Egli esamina l'idea che l'abitazione umana non sia semplicemente una questione di avere una casa, ma implica condizioni più profonde che includono un atto di costruzione da parte dell'uomo. Questo atto di costruzione coinvolge l'uso dell'intelletto per progettare e anticipare le forme che si vogliono ottenere attraverso l'azione concreta di costruzione. Il progetto architettonico, quindi, non riguarda solo l'aspetto fisico della casa, ma coinvolge anche il calcolo degli spazi e dei materiali disponibili. Inoltre, la volontà del committente è un altro elemento importante poiché influisce sull'aspetto e sullo scopo dell'abitazione. Nella sua opera Heidegger approfondisce ulteriormente questi concetti e li collega alla filosofia dell'abitare umano, esplorando il significato più profondo dell'abitare e della costruzione nell'esperienza umana. Sostanzialmente egli afferma che il costruire (*bauen*) in sé è già un atto di abitare (*buan*). L'essenza del costruire è il «far abitare»: costruire significa

edificare luoghi mediante il disporre i loro spazi, ma solo se abbiamo la capacità di abitare, possiamo costruire. Il filosofo però si chiede: come possono però i mortali rispondere a questo appello se non cercando, per la loro parte, di portare da se stessi l'abitare nella pienezza della sua essenza? Essi compiono ciò quando costruiscono a partire dall'abitare e pensano per l'abitare (Veluti, 2015).

Intesa in questo profondo e complesso significato la casa diventa anche un luogo di accoglienza, un rifugio e una connessione con il mondo interno ed esterno. Ogni parte della casa racconta la nostra storia e rivela tracce del nostro passato. Questo concetto è enfatizzato dalla poetica di Gaston Bachelard (1884-1962), che nella sua opera *La poetica dello spazio* del 1957 afferma che lo spazio della casa "comprime il tempo" e diventa un luogo intriso di storia.

Gli spazi della casa fungono non solo da ambienti di narrazione per chi li abita, ma raccontano altresì la storia stessa degli abitanti, poiché riflettono il loro percorso evolutivo e rivelano le tracce dei loro vissuti. Ogni luogo e ogni oggetto all'interno della nostra dimora sono portatori di ricordi e significati derivanti dagli eventi storici accaduti in quegli spazi. La casa rappresenta il crocevia in cui il mondo tangibile e quello immaginario si mescolano e comunicano, dando vita a esperienze straordinarie. È in questo luogo che possiamo cercare conforto e scoprire le meraviglie nascoste della poesia. Secondo Bachelard (1957) la casa è un luogo privilegiato e fertile per la *rêverie* che indica uno stato della coscienza che si traduce in pura immaginazione e si materializza nella libertà di fantasticare. Quando tutto sembra mancare è proprio questo potere dell'immaginazione che ci sostiene e ci nutre (Bachelard, 1957).

La casa come luogo vissuto si lega, infine, all'idea di una geografia della percezione (Lando, 2016). Secondo questa prospettiva gli spazi, i luoghi che attraversiamo e con cui entriamo in contatto vengono percepiti da ogni individuo in maniera unica e originale. Ognuno di noi, infatti, è portatore di una storia personale, di un vissuto, di un modo di vedere e di osservare il mondo.

Questo riprende anche il concetto di *topofilia* proposto dal geografo cinese Yi-fu Tuan (1930-2022) nella sua opera *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes and values* (1974). Egli mise al centro della sua ricerca questo concetto considerandolo elemento cardine della geografia umanista, ossia la geografia che studia il territorio e i luoghi dal punto di vista soggettivo, non quantitativo e matematico.

La parola *topophilia* deriva dal greco “*topos*” che significa luogo e “*philia*” che significa amore. Essa, quindi, indica il rapporto di profondo attaccamento che lega i luoghi alle percezioni, ai sentimenti e ai significati che un individuo vive e sperimenta attribuendo a quel luogo emozioni profonde.

Molti artisti hanno sviluppato una prospettiva "geografica" nel loro processo creativo, cercando di raggiungere una profonda comprensione della realtà e di esprimere una connessione tra il mondo esterno e la loro percezione interiore. L'arte è strettamente intrecciata con il concetto di spazio, ma soprattutto di luogo e gli artisti e gli scrittori spesso traggono ispirazione da essi, li esplorano e tutto influenza la loro esistenza.

Esistono luoghi geografici, ma anche luoghi materiali e immateriali. La casa fa parte dei luoghi di tipo materiale che possono avere però un significato personale o culturale profondo. La rappresentazione artistica di tali luoghi, infatti, può raccontare storie intime o trasmettere messaggi simbolici.

Nel contesto della pedagogia dell'infanzia, esplorare come i bambini vivono e percepiscono lo spazio e la casa può rivelare molto sulla loro identità e sulle loro potenzialità (Amadini, 2017). Questa riflessione può influenzare il modo in cui educatori e pedagogisti comprendono e supportano lo sviluppo dei bambini, riconoscendo i loro bisogni e valorizzando la loro unicità.

Inoltre, un approccio artistico basato sul concetto di casa e di abitare può essere un'opportunità preziosa per gli studenti di esplorare profondamente e creativamente il significato della casa stimolando la loro immaginazione e la fantasia. In questo modo, possono sviluppare una maggiore consapevolezza della loro geografia interiore, dei loro sentimenti e delle loro connessioni personali con il concetto di casa che, a loro volta, promuovono la crescita emotiva e la costruzione dell'identità.

3.5.2 – Secondo incontro: la casa nel tempo e nello spazio

Durante il secondo incontro, anche a partire dall'analisi delle risposte al questionario iniziale (ricordo che 17 alunni su 22 avevano risposto che secondo il loro parere è possibile migliorare nel disegno), ho avviato un ragionamento proprio su come è possibile migliorare nelle abilità di rappresentazione grafica ed espressiva.

Ho spiegato che per poter rappresentare graficamente o riprodurre qualcosa è importante anche acquisire nuove conoscenze e imparare ad osservare ciò che ci circonda per

comprendere con più consapevolezza la realtà ed eventualmente anche per arricchire poi ciò che vogliamo rappresentare attraverso quella che è la nostra fantasia.

Ho quindi evidenziato che uno dei mezzi con cui possiamo osservare la realtà e il mondo e “viaggiare restando fermi” è proprio la *fotografia*.

Per promuovere questo percorso conoscitivo ho utilizzato una presentazione PowerPoint ricca di fotografie intitolata *La casa nel corso del tempo e nel mondo*.

Ho spiegato agli alunni che nel mondo esistono tantissimi tipi di case e anche nel corso della storia, la casa è cambiata e si è evoluta.

Per introdurre questo percorso di approfondimento ho presentato agli alunni anche una filastrocca sulla casa di Maria Letizia Torrisi (Fig. 6).

FILASTROCCA DELLA CASA

DI MARIA LETIZIA TORRISI

In un tempo molto lontano, tenendosi per mano quando non vi era lanterna l'uomo viveva nella CAVERNA . Poi un giorno il fuoco scoppiò e la belva feroce sparì, le sue mani al caldo tepore scaldavano pure il cuore. Sul fiume, tra l'erba più fitta, l'uomo costruì la PALAFITTA . Di giorno le belve vedeva, con le lance si difendeva; dormiva sereno nella casetta poiché tirava su la scaletta.	Quando il cibo scarseggiò la sua casa ferma lasciò e per fare merenda nel prato piantò una TENDA . poi in un bel giorno, per preparare il contorno per sbaglio la creta cucinò: i mattoni della sua CASA inventò! La sua casa fu più sicura: non provava più paura. Porte, tetto e finestre per guardare le ginestre, e per poter allegro giocare, ridere, bere e studiare.	Col lento passare del tempo, la sua casa divenne un TEMPIO : alte colonne o ville romane per trascorrere le settimane. L'uomo edificò poi i CASTELLI chiedendoli con i cancelli: grosse mura e torrioni per mangiare dolci torroni. Non più una casa isolata ma una città complicata: tante strade e PALAZZI dove si corre come pazzi.	Ma al finire del giorno e dal lavoro si fa ritorno, in un luogo misterioso dove tutti hanno riposo senza una strana serenata questa è la mia dolce casa amata .
---	--	--	---

Fig. 6 – Filastrocca della casa

Il “viaggio” attraverso la visione fotografica (Allegato 4) ha poi permesso di osservare, esplorare e conoscere anche attraverso il canale visivo le abitazioni della preistoria (grotte e caverne), le prime costruzioni in pietra come i Nuraghi e le case degli Egizi, Greci e Romani (insule e domus), i Castelli costruiti durante il Medioevo, e ancora, i Palazzi e le Regge del Rinascimento e poi del Barocco, per poi passare all’era moderna con le case operaie costruite durante la rivoluzione o i palazzi della ricca borghesia, industriale, fino alle case di oggi e al concetto di casa moderna (grattacieli, palazzine, condomini, villette, ecc.). Per quanto riguarda il viaggio intorno al mondo le fotografie hanno permesso di conoscere diverse tipologie di case; tra queste gli *igloo* in Canada e Groenlandia, i *tepee* degli Indiani d’America, la *yurta* dell’Asia centrale, le *palafitte* tipiche nel sud est asiatico, i *riad* del Marocco, i *rondavel* in Sud Africa, le *case scavate nella roccia* come

nella città italiana di Matera e in Tunisia, i *trulli* pugliesi, le *siheyuan* in Cina, e ancora le case di montagna, le case galleggianti, le case sull'albero, le case a schiera, i grattacieli. E ho poi mostrato anche alcune foto di case originali e eccentriche come il *Basket Building* in Ohio, la *casa Piano* in Cina, la *casa Scarpa* in Sud Africa, la *casa Capovolta* in Austria o la *casa Ubriaca* in Polonia. In particolare, queste ultime foto hanno sicuramente catturato l'attenzione e la curiosità degli alunni. Il mio scopo, infatti, attraverso questa ricca presentazione fotografica era quello di iniziare ad "accendere" un pensiero di tipo creativo e divergente.

La lezione si è svolta attraverso un dialogo continuo supportato dalle fotografie che facevo scorrere, accompagnate dalla mia spiegazione. Durante la presentazione delle fotografie gli alunni erano molto attenti, incuriositi, coinvolti e partecipi.

L'osservazione di diverse fotografie e l'esposizione visiva ha consentito agli studenti di esplorare e "viaggiare" attraverso una vasta gamma di abitazioni presenti sia nel mondo che nel corso del tempo. Essi hanno avuto così l'opportunità di comprendere con più consapevolezza come le caratteristiche di una casa riflettono non solo gli aspetti estetici e strutturali, ma anche quelli legati al contesto, alla cultura e al clima e alle differenti necessità e stili di vita.

Dopo la presentazione fotografica ho ritenuto importante proporre l'attività di descrizione, tramite un breve testo scritto, della propria casa ideale (Allegato 5) in modo che ogni alunno potesse avere poi una traccia scritta delle proprie idee e immagini che erano nate a partire dalle suggestioni visive ricevute da questo incontro.

Ho comunque ribadito agli alunni che questa descrizione si sarebbe potuta arricchire nel corso dei successivi incontri, anche attraverso le continue suggestioni ricevute.

L'idea di focalizzare il laboratorio sulla "casa ideale" aveva come obiettivo quello di promuovere proprio il pensiero di tipo creativo.

Ideare, progettare e poi disegnare una "casa ideale" infatti rappresenta sicuramente un esercizio stimolante che coinvolge l'immaginazione, la fantasia, l'invenzione e la creatività (Munari, 1977). Per la sua creazione e realizzazione, infatti, è necessario considerare vari aspetti come la disposizione degli spazi, i materiali da utilizzare, il contesto in cui deve essere inserita, le motivazioni che accompagnano la progettazione e l'ideazione, ecc. In tal modo, coinvolgendo l'idealità, la rappresentazione della casa può essere una valida "piattaforma" per l'innovazione e la creatività.

A tal proposito ritengo sia stato utile e importante promuovere un lavoro che ha permesso di coinvolgere sinergicamente il linguaggio verbale e quello visuale.

Come evidenziato dal filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) esiste un'interazione intrinseca tra le immagini iconiche e il linguaggio verbale. Questa connessione profonda riflette il modo in cui le immagini visive e le parole si influenzano reciprocamente, dando vita a un processo di significato complesso e articolato. Nel contesto di questa interazione, le immagini visive non possono prescindere dalla dimensione verbale, poiché entrambe contribuiscono alla comprensione e all'interpretazione del mondo visuale. Le parole forniscono un quadro concettuale che può arricchire e guidare la percezione delle immagini, mentre le immagini, a loro volta, possono suscitare riflessioni e connessioni linguistiche che ampliano la comprensione del significato visivo. Questa reciproca influenza tra immagini e parole dimostra come la comunicazione visiva sia intrinsecamente legata al processo del linguaggio e del pensiero. Anche Giuseppe Di Napoli riprende questo concetto nel suo libro *Disegnare e conoscere* (2004) scrivendo che «il rapporto che intercorre tra guardare, leggere e scrivere è stato affrontato in tutte le sue possibili connessioni da Marco Belpoliti in un suo testo dal titolo significativo *L'occhio di Calvino*. La scrittura, viene giustamente ricordato nel libro, è innanzitutto visione, deriva dal disegno e condivide con esso molte funzioni e procedure; L'atto stesso del de-scrivere viene appunto teorizzato come uno scrivere-intorno, più propriamente come un raccontare la cosa. La modalità con cui lo scrittore guarda la cosa che intende descrivere chiama in causa molte attitudini condivise dal guardare finalizzato al disegno.» (Di Napoli, 2004, p. 234). La citazione mette in evidenza il rapporto complesso e interconnesso tra guardare, leggere e scrivere, sottolineando come la scrittura sia innanzitutto una forma di visione e come il processo di descrizione sia legato all'atto di guardare e alla sua affinità con il disegno. Belpoliti sottolinea l'idea che scrivere non sia solo una questione di "scrittura" nel senso tradizionale, ma piuttosto un processo di "de-scrizione". Questo implica che gli scrittori cercano di catturare e comunicare ciò che vedono o immaginano attraverso il linguaggio scritto, spogliando la realtà delle parole e cercando di renderla accessibile al lettore.

Considerando queste prospettive, esiste dunque una certa affinità tra la scrittura e il disegno. Questo richiama l'attenzione sul fatto che entrambe le forme di espressione artistica condividono il bisogno di osservare attentamente il mondo e di tradurre quella

visione in un formato visivo (nel caso del disegno) o linguistico (nel caso della scrittura). Questa affinità può anche suggerire che gli scrittori possono trarre ispirazione e apprendere dall'arte visiva nella loro pratica creativa, ma soprattutto mette in evidenza quanto sia importante incentivare e promuovere percorsi di apprendimento in un'ottica di interdisciplinarietà, dove diversi linguaggi possano dialogare e arricchire i processi conoscitivi e comunicativi.

Da questo incontro e dalla lettura delle descrizioni degli alunni della loro casa ideale sono rimasta particolarmente colpita dall'osservare come i bambini siano stati in grado di trarre ispirazione dalle fotografie presentate e successivamente di reinterpretarle in modo personale e originale attraverso le loro descrizioni, anziché limitarsi a copiare fedelmente le immagini stesse.

Questo processo dimostra che i bambini possiedono potenzialmente grandi capacità creative, ideative e immaginative che devono però necessariamente essere stimolate, incoraggiate e, soprattutto, liberate.

3.5.3 – Terzo incontro: gli elementi della casa e la facciata

Considerando sempre il valore della fotografia come mezzo per stimolare il pensiero, il processo conoscitivo e il linguaggio visivo, durante il terzo incontro ho mostrato, attraverso una presentazione PowerPoint, una serie di fotografie (Allegato 6) raffiguranti gli elementi di una casa (ragionando sempre dal punto di vista esterno): le finestre, le porte, i comignoli, i balconi e le terrazze, i portici, gli spazi esterni e così via. Da questi elementi sono poi passata a focalizzare l'attenzione sul concetto di *facciata* con l'obiettivo di introdurre in modo stimolante l'argomento della successiva lezione: *quante facciate ha una casa? E come facciamo a rappresentare più di una facciata in un disegno?*

Come attività legata a questa lezione ho chiesto agli alunni di rappresentare, con un disegno, una o due facciate della propria casa ideale, prendendo spunto anche dalle proprie descrizioni scritte durante il precedente incontro. Inoltre, ho suggerito agli alunni di poter arricchire il proprio disegno anche con alcuni degli elementi osservati durante questo incontro, ma sempre sottolineando, comunque, l'importanza di realizzare una rappresentazione originale e non una semplice "ricopiatura" degli stimoli visivi osservati attraverso le fotografie.

Nella figura n.7 riporto alcuni disegni della facciata realizzati dagli alunni.



Fig. 7 – Esempi di disegno della facciata

Come è possibile osservare dai disegni nella figura qui sopra riportata, gli alunni hanno arricchito le loro rappresentazioni grafiche includendo molti più elementi, riproducendo anche alcuni elementi osservati durante le presentazioni fotografiche del presente e del precedente incontro, ma soprattutto hanno rielaborato gli input visivi, i concetti e le conoscenze acquisite in modo unico, originale, creativo e personale.

In tal senso l'uso della fotografia come strumento didattico ha quindi arricchito il processo di apprendimento, offrendo agli studenti l'opportunità di esplorare la realtà attraverso una prospettiva visiva e di sviluppare abilità di analisi e interpretazione che vanno oltre la superficie delle immagini stesse.

A tal proposito cito le parole di Munari quando scrive, nella sua opera *Fantasia* (1977), «Se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa, dotata di fantasia sviluppata e non soffocata (come in molti adulti) noi dobbiamo quindi fare in modo che il bambino memorizzi più dati possibili, nei limiti delle sue possibilità, per permettergli di risolvere i propri problemi ogni volta che si presentano.» (Munari, 2017, p. 30)

Scrivendo ancora Munari «il problema basilare, quindi, per lo sviluppo della fantasia, è l'aumento della conoscenza, per permettere un maggior numero di relazioni possibili tra un numero maggiore di dati» (Ivi, p.35). Munari, quindi, suggerisce che una maggiore conoscenza può fornire più "materiale" per la mente di un bambino, permettendogli di fare connessioni tra diverse informazioni e stimolare la creatività attraverso queste connessioni. La creatività deve quindi essere coltivata attraverso una combinazione di conoscenza, stimoli culturali, esperienze personali e il supporto di adulti interessati allo sviluppo creativo del bambino.

3.5.4 – Quarto incontro: tridimensionalità, prospettiva e chiaroscuro

Il quarto incontro è iniziato con la ripresa della domanda posta durante il precedente incontro (che aveva avuto come focus la facciata e gli elementi esterni della casa): «*quante facciate possiamo rappresentare in un disegno?*»

Ho invitato a fare delle ipotesi: alcuni alunni hanno risposto due, altri tre.

A partire da questa domanda ho introdotto il ragionamento sulla *tridimensionalità, profondità e prospettiva* per far comprendere come sia possibile raffigurare su un medium bidimensionale (il foglio) un oggetto tridimensionale (la casa).

La rappresentazione di uno spazio tridimensionale su una superficie bidimensionale per creare un senso di profondità è da sempre stata una sfida cruciale per l'umanità.

«La prospettiva era stata il mezzo con cui il Rinascimento era riuscito a connettere in un continuo ininterrotto i significati isolati degli oggetti sospesi e vaganti su uno sfondo amorfo e indefinito nel medioevo fino a comporre un discorso visivo senza vuoti, scorrevole e serrato. La resa della profondità non è solo un nuovo modo di rappresentare il mondo tridimensionale su di una superficie bidimensionale, ma è un nuovo modo di osservarlo: si sottomette l'enfatizzazione dei significati simbolici, tendenti alla deformazione formale, alla regolarizzazione imposta dalla necessità di obbedire ad una gerarchia spaziale. L'osservazione dei dati naturali diventa più precisa, più curiosa, più meravigliata e soprattutto l'osservabile, il percepibile acquista maggiore credibilità, un maggior grado di realtà rispetto a quanto enunciato e descritto nei testi.» (Massironi, 1982, p.43).

Prima di avviare la lezione ho indagato le preconoscenze degli alunni, domandando loro se avessero mai sentito questi termini e se ne conoscessero il significato. Alcune risposte degli alunni sono state, per esempio: «*la tridimensionalità è quando si fa vedere più parti di un oggetto*»; «*la tridimensionalità è quando si disegna una figura solida*»; «*è tipo il cubo o un parallelepipedo*».

Per introdurre questo argomento ho anche presentato le seguenti fotografie (Fig. 8) che rappresentano la stessa casa, fotografata però da due punti di vista e angolazioni differenti.



Fig. 8 – Punto di vista frontale e scorcio

Ho spiegato agli alunni che la prima foto ci mostra solo una facciata e significa che stiamo osservando la casa frontalmente, mentre la seconda foto ci permette di vedere due facciate. In quest'ultimo caso, è corretto affermare che stiamo guardando uno "scorcio" della casa.

La fotografia è uno strumento eccezionale per esplorare e illustrare il concetto di tridimensionalità in quanto, essendo monoculare, riproduce immagini secondo le leggi della prospettiva rinascimentale.

Le case, infatti, essendo un oggetto solido, hanno tre dimensioni. Per rendere più chiaro e concreto questo concetto ho mostrato agli alunni un piccolo modellino di casa costruito in tre dimensioni. La casa ha quindi un'altezza, una larghezza e una profondità.

Ho poi preso un foglio di carta e ho mostrato le sue caratteristiche di bidimensionalità (altezza e larghezza).

Di conseguenza ho posto agli alunni la seguente domanda: *come potremmo fare, quindi, per rappresentare un oggetto (come la casa) che ha tre dimensioni in uno spazio che è bidimensionale, cioè nel foglio?*

Ho spiegato agli alunni come la conoscenza delle *regole della prospettiva* sia proprio utile per aiutare a realizzare disegni un po' più complessi e, quindi a migliorare anche nella capacità di rappresentazione figurativa. Un'immagine con una prospettiva corretta è necessaria per creare l'illusione di profondità in un disegno. Gli artisti la usano infatti per rendere le loro opere più realistiche. Le regole della prospettiva ci aiutano quindi a disegnare una casa facendo vedere la sua caratteristica di tridimensionalità.

Il passaggio successivo è stato quello di spiegare agli alunni il significato di prospettiva considerando il concetto di *linea dell'orizzonte* su cui esistono dei punti immaginari, chiamati *punti di fuga* che indicano la posizione dell'osservatore rispetto alla linea (e quindi il suo *punto di vista*). Per creare un disegno, che riesca a dare il senso della profondità e della prospettiva, occorre tracciare, infatti, alcune linee e punti geometrici che permettono alla nostra mente di vedere il disegno, così com'è nella realtà, e cioè in maniera tridimensionale. Per disegnare come il cervello "vede" dobbiamo quindi utilizzare la geometria: linee, spazi e punti immaginari.

A supporto della spiegazione ho utilizzato ancora una volta una presentazione PowerPoint con immagini esplicative per far comprendere ancora meglio agli alunni il concetto di *linea dell'orizzonte*, *punto di vista* e *punto di fuga*.

Ho mostrato le fotografie di alcuni paesaggi dove era ben evidente la linea dell'orizzonte e ho evidenziato come questa linea divide l'elemento di terra o di mare da quello del cielo (Fig. 9).



Fig. 9 – La linea dell'orizzonte

Ho quindi spiegato che la prima scelta che un artista deve compiere è dove collocare la linea dell'orizzonte; nel nostro caso, all'interno del foglio da disegno (Fig. 10).



Fig. 10 – Collocazione della linea dell'orizzonte

Dopodiché ho illustrato il fatto che è proprio su questa *linea* che sono posizionati i *punti di fuga* che sono i luoghi dove convergono le linee di profondità (Fig. 11).

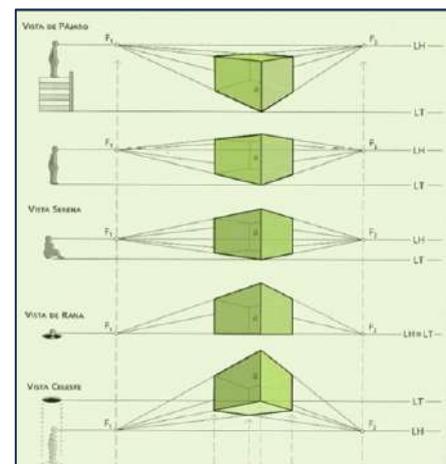


Fig.11– Punti di fuga

Il *punto di vista* è invece il punto dal quale si osserva la scena, che può essere dall'alto, da una posizione in piedi, da seduti, dal basso e così via. Ogni volta che noi cambiamo il punto di vista vedremo anche l'oggetto in maniera diversa. (Fig.12).



Fig.12 – Punti di vista

Per rendere più chiaro e concreto questo concetto ho posizionato il modellino della casa sulla cattedra e ho invitato gli alunni ad osservarlo da diversi punti di vista (di fronte, dall'alto, dal basso, di "scorcio") (Fig.13).



Fig.13 – Modellino casa

Nonostante gli alunni mi seguissero con interesse e attenzione ero consapevole della complessità degli argomenti trattati. Per accompagnare gli alunni a comprendere ancor meglio la questione della prospettiva e dei punti di fuga ed esercitare la capacità di rappresentare la casa attraverso punti di vista e prospettive diverse ho consegnato agli alunni tre schede con delle immagini schematiche esemplificative e con uno spazio da completare guidato dalla presenza di linee e punti di riferimento. Questo esercizio aveva lo scopo di aiutare gli alunni a disegnare la casa all'interno dello spazio predefinito in modo da mantenere le proporzioni corrette e a posizionare gli elementi in modo appropriato.

La prima scheda (Fig.14) si riferisce al punto di vista frontale, ovvero dove non c'è prospettiva e nemmeno i punti di fuga. In questo caso, si disegna quindi solo una facciata della casa.

L'esercizio consisteva, in questo caso nell'unire i punti predefiniti per formare la facciata. Ho voluto proporre anche questo punto di vista, sebbene lo avessimo già precedentemente affrontato per far cogliere ancor meglio le differenze di rappresentazione della casa a seconda dei diversi punti di vista. Inoltre, volevo far capire agli alunni che la casa andrebbe sempre rappresentata posizionandola sulla zona di terra, altrimenti il rischio è che possa sembrare che la casa "stia volando". Per questo motivo, ho spiegato che,

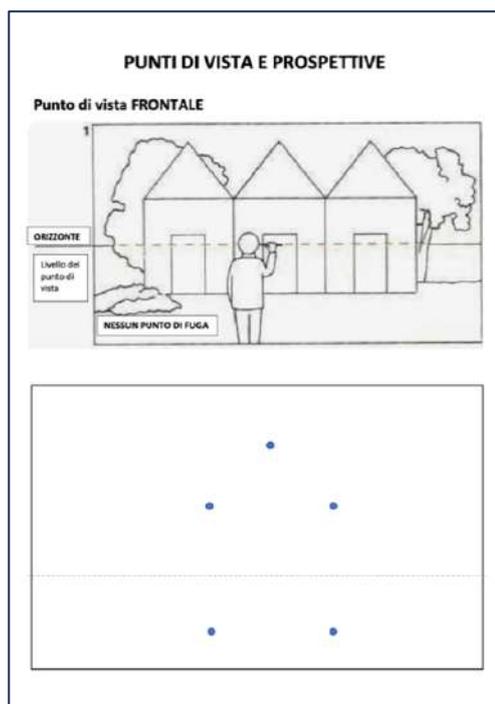


Fig.14 – Esercitazione punto di vista frontale

soprattutto quando si disegna un paesaggio è sempre bene partire dalla linea dell'orizzonte che divide il cielo dalla terra.

La seconda scheda (Fig.15) riguarda invece la prospettiva con un punto di fuga, detta anche prospettiva centrale.

Il compito era quello di tracciare delle linee che partono dai diversi punti della sagoma della facciata casa fino al punto di fuga (PF).

Ho qui ribadito che il punto di fuga, che sia uno o due, si trova sempre e comunque sulla linea dell'orizzonte.

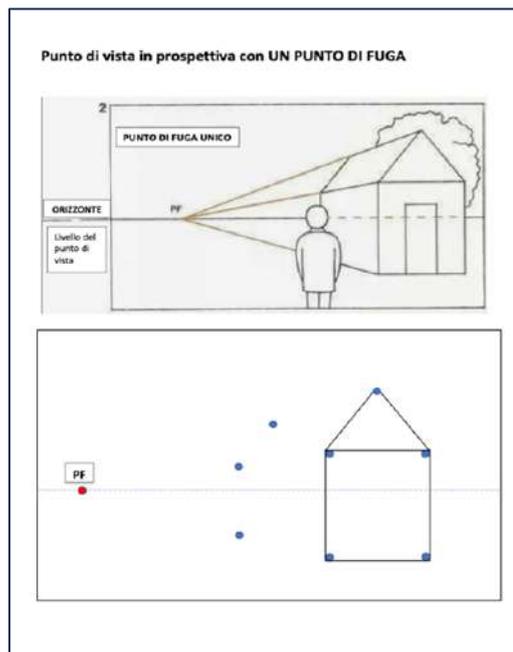


Fig.15 – Esercitazione prospettiva con un punto di fuga

Infine, nell'ultima scheda (Fig.16) sono presenti due punti di fuga, quindi il compito era di tracciare le linee a partire dai punti della sagoma della facciata della casa fino ad entrambi i due punti di fuga.

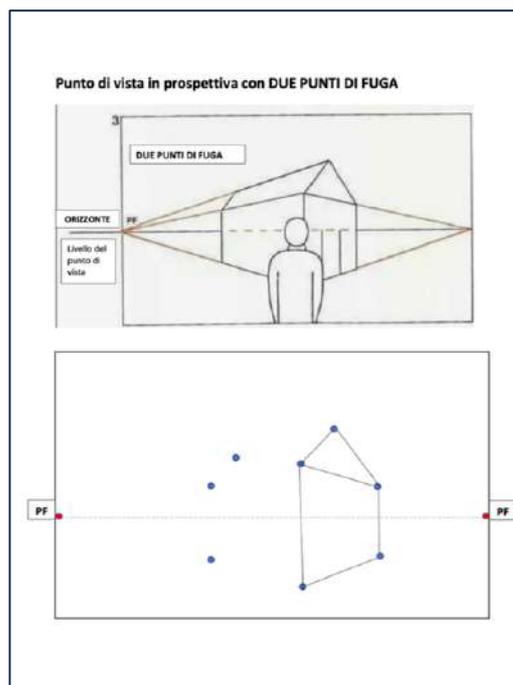


Fig.16 – Esercitazione prospettiva con due punti di fuga

Durante questa attività ho invitato gli alunni ad osservare con attenzione l'immagine guida presente sopra la parte da completare. Complessivamente gli alunni hanno completato questa attività in autonomia e senza evidenti difficoltà (Fig.17).

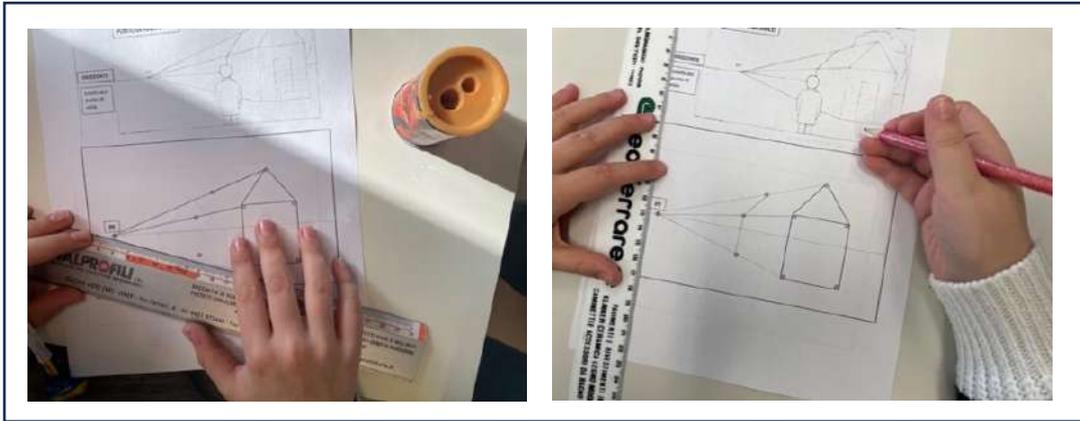


Fig. 17 – Svolgimento attività sul disegno in prospettiva

Per consolidare la comprensione degli argomenti appena affrontati ed esercitare la capacità di individuare e riconoscere in un’immagine le linee di prospettiva e i punti di fuga ho poi proposto una successiva attività interattiva e coinvolgente in forma di gioco. Ho selezionato una serie di fotografie di case, fotografate da diversi punti di vista, e, attraverso l’utilizzo della lavagna multimediale, ho invitato gli alunni a ricercare e tracciare le linee di prospettiva, la linea dell’orizzonte e i punti di fuga, all’interno delle fotografie (Fig.18).



Fig.18 – Attività “a caccia di linee di prospettiva”

Per alcuni alunni l'argomento di questa lezione è risultato abbastanza complesso da comprendere ed è stato quindi necessario ripetere più volte alcuni concetti.

Betty Edwards, nel suo testo *Disegnare con la parte destra del cervello* (1979), evidenzia proprio le sfide che i bambini possono affrontare quando devono rappresentare oggetti tridimensionali. La scrittrice riporta l'esempio del bambino che si trova a dover disegnare un cubo. Se un bambino vuole realizzare un disegno realistico «egli dovrebbe copiare la forma così come la vede, con i loro angoli strani, cioè le immagini esattamente come esse colpiscono la retina dell'occhio. Quelle forme non sono quadrate. In effetti il bambino deve cessare di sapere che le facce del cubo sono quadrate e deve disegnare delle forme "stravaganti". Il cubo del disegno sembrerà vero soltanto se sarà composto di forme sbilenche. [...]. Il bambino deve accettare questo paradosso, questo processo illogico che si scontra con le nozioni verbali e concettuali.» (Edwards, 2022, p. 92).

Dopo aver approfondito le questioni relative alla prospettiva, orizzonte e punti di fuga, considerando che alcuni alunni, durante i precedenti incontri, avevano immaginato, descritto e rappresentato la propria casa ideale con forme particolari e insolite, anche con forme tondeggianti (ad es. casa a forma di gelato, casa a forma di fragola o ananas ecc.) e quindi un po' più impegnative da riprodurre seguendo gli schemi appena proposti sulla prospettiva, mi sono interrogata su come aiutare questi alunni a rappresentare poi la propria casa in modo da dare profondità al proprio disegno.

Anche in questo caso il confronto con l'insegnante di classe è stato utile per evidenziare una nuova pista di approfondimento che non avevo previsto in fase progettuale.

Dato che gli alunni lo scorso anno avevano già affrontato nella disciplina artistica l'argomento del *chiaroscuro*, ho ritenuto interessante riprendere l'argomento, in modo molto semplice, per far capire che, anche attraverso l'utilizzo del chiaroscuro è possibile dare profondità ad un oggetto in un disegno.

Di Napoli scrive «il chiaroscuro ha una forma di espressione utilizzata in tutte le attività pittorico-grafiche per separare le parti in ombra da quelle in luce di un oggetto. Nel disegno, costituisce un repertorio di tecniche grafiche attraverso le quali si riproducono convenzionalmente una complessa fenomenologia di contrasti e di effetti luministici, nonché le proprietà ottiche dei materiali» (Di Napoli, 2004, p.423).

Attraverso una spiegazione supportata dalla presentazione PowerPoint esplicativa (Allegato 7) ho quindi affrontato brevemente anche questo aspetto.

Ho mostrato innanzitutto un'immagine di un oggetto illuminato da una fonte di luce (Fig.19) spiegando la differenza tra la parte più chiara (zona di luce) e la parte più scura (zona in ombra) e facendo osservare come, in questo modo, l'oggetto assume un aspetto tridimensionale che ci dà l'illusione di profondità.

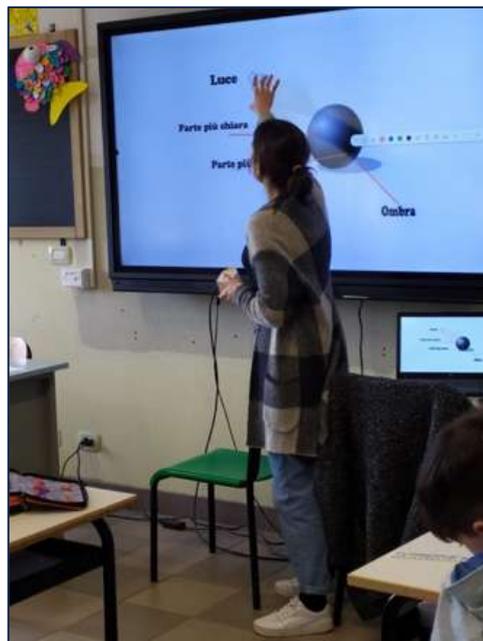


Fig. 19 – Spiegazione del concetto di *chiaroscuro*

Ho illustrato anche attraverso un esempio alla lavagna di ardesia come l'effetto del chiaroscuro in un disegno può essere ottenuto attraverso un utilizzo particolare del tratteggio con accostamenti di linee o punti più o meno fitti oppure utilizzando il colore più o meno sfumato a seconda dei punti di luce e ombra.

Il concetto di chiaroscuro è stato quindi approfondito invitando gli studenti ad esplorare l'uso di ombre e luci per creare il senso di volume e profondità nell'immagine bidimensionale attraverso un breve esercizio, utilizzando sia il tratteggio sia le sfumature di colore. Questo ha arricchito la loro comprensione della relazione tra luce e ombra e come queste influenzano la percezione di tridimensionalità.

In accordo con la mia tutor mentore ho anche brevemente introdotto una curiosità storico-artistica riguardante la prospettiva e il chiaroscuro, e quindi l'effetto di profondità che può essere dato nel realizzare un disegno o un'opera pittorica.

Sono venuta a conoscenza che gli alunni della classe quinta, infatti, a partire nella seconda metà di maggio, avrebbero approfondito nella disciplina di arte alcuni argomenti relativi all'arte di Giotto e avrebbero partecipato anche ad un'uscita didattica alla Cappella degli Scrovegni. Ho spiegato agli alunni che Giotto è stato tra i primi a comprendere e utilizzare la potenza del chiaroscuro per avvicinare le sue opere alla realtà. Egli sfruttò le diverse

tonalità che il colore assume in funzione della luce che colpisce i corpi, in modo da conferire tridimensionalità alle figure.

Ho mostrato quindi alcune immagini esemplificative (Fig. 20).

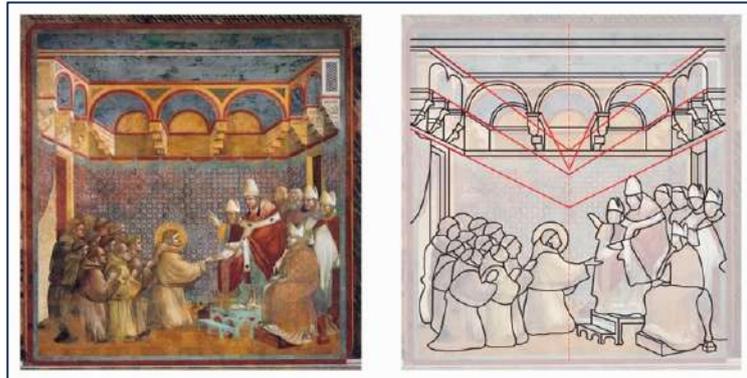


Fig. 20 – La prospettiva “a spina di pesce” di Giotto

Inoltre, ho spiegato agli alunni che Giotto (1267-1337) fu il primo pittore che cercò di dare un senso di profondità ai suoi dipinti. La sua era però una prospettiva intuitiva, ovvero senza regole geometriche precise, detta *a spina di pesce*, perché le linee di fuga non convergono su di un unico punto, ma su vari punti disposti lungo un'asse. Ho mostrato quindi agli alunni la seguente immagine (Fig. 21).



Fig. 21 – Esempio di chiaroscuro nell'opera di Giotto

Colui, invece, che scoprì e iniziò a mettere a punto la prospettiva lineare fu Filippo Brunelleschi (1377-1446), durante il Rinascimento (1400). Attraverso l'immagine qui sotto riportata (Fig.22) ho mostrato agli alunni che, in questo caso, ritroviamo le linee di prospettiva e il punto di fuga viste anche precedentemente attraverso le fotografie e le schede di esercitazione

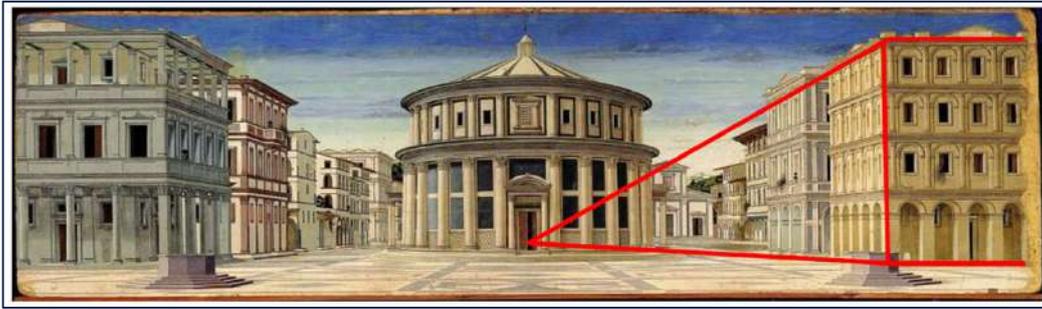


Fig. 22 – Prospettiva lineare del Rinascimento

Una volta terminata la spiegazione ho invitato gli alunni a provare a disegnare una casa, in particolare, richiedendo di raffigurare la propria “casa ideale”. Li ho quindi incoraggiati a cercare di dare profondità e volume al disegno attraverso l’uso della prospettiva con uno o due punti di fuga, oppure anche attraverso l’uso del chiaroscuro.

Prima di iniziare l’esercitazione ho ricordato agli alunni l’importanza di provare senza il timore di sbagliare e li ho motivati a divertirsi sperimentando qualcosa di nuovo e di sfidante. Il mio obiettivo era quello di osservare se i concetti spiegati durante la lezione fossero stati compresi e se gli alunni fossero in grado di riprodurre autonomamente un disegno utilizzando una delle tecniche proposte per dare profondità alla casa.

Complessivamente questa attività ha avuto un esito positivo e significativo non solo per gli alunni, ma anche per me come insegnante. Attraverso questa esperienza ho voluto sperimentare un compito che sapevo essere cognitivamente e tecnicamente complesso, ma ero curiosa di osservare come gli alunni avrebbero risposto a tale richiesta.

Di Napoli scrive «non solo i bambini e gli uomini adulti che provano a disegnare dal vero gli oggetti nello spazio non ritengono affatto così naturale la rappresentazione prospettica, ma anche i pittori rinascimentali. La prospettiva, dunque, non è la forma di rappresentazione dello spazio più naturale e più fedele alla visione quotidiana del mondo, perché esso presuppone una serie di condizioni che non rispondono affatto alla nostra percezione.» (Di Napoli, 2004, p.274).

Comprendere appieno e padroneggiare queste tecniche non è un compito facile e immediato e richiederebbe, a mio avviso, un approfondimento ulteriore, specialmente attraverso l'applicazione pratica da parte degli studenti stessi.

La maggioranza degli alunni ha comunque cercato di realizzare in modo autonomo il disegno. Essi hanno seguito le corrette procedure presentate, iniziando con la definizione della linea dell'orizzonte, individuando i punti di fuga e tracciando le linee prospettiche (Fig. 23).

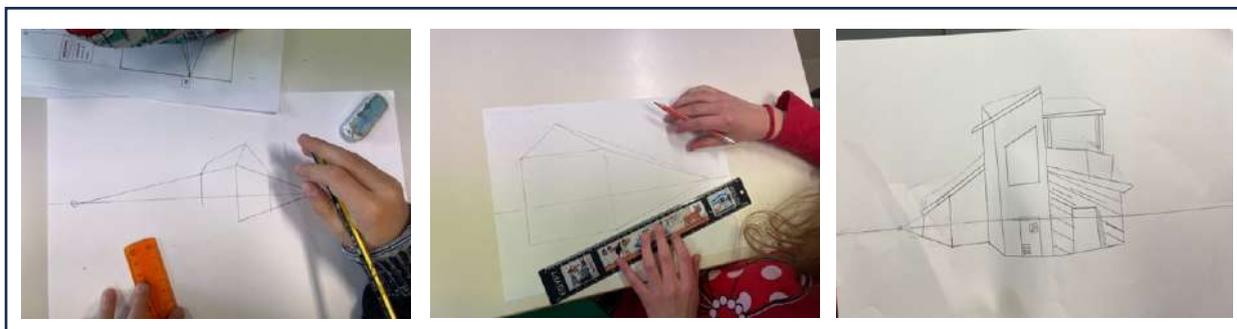


Fig.23 – Realizzazione del disegno con la tecnica della prospettiva

Altri, avendo la possibilità di scegliere con quale modalità rappresentare graficamente la profondità e il volume, hanno preferito provare ad utilizzare la tecnica del chiaroscuro (Fig.24),

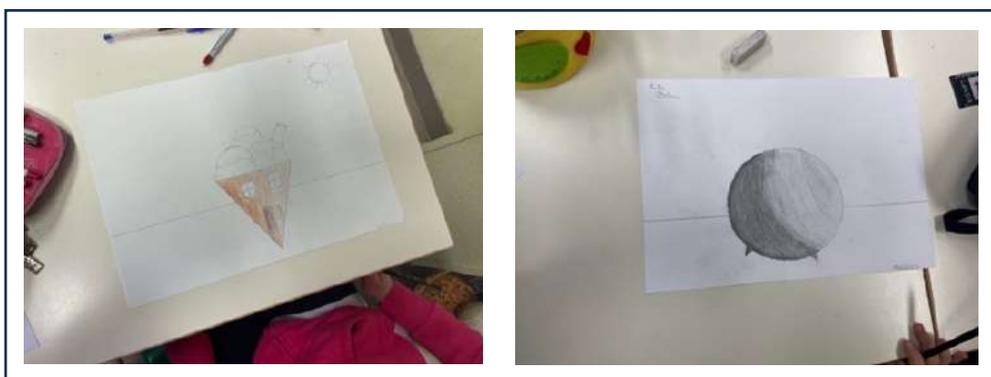


Fig. 24 – Realizzazione del disegno con la tecnica del chiaroscuro

o addirittura c'è stato qualcuno che ha utilizzato entrambe le tecniche (Fig.25)

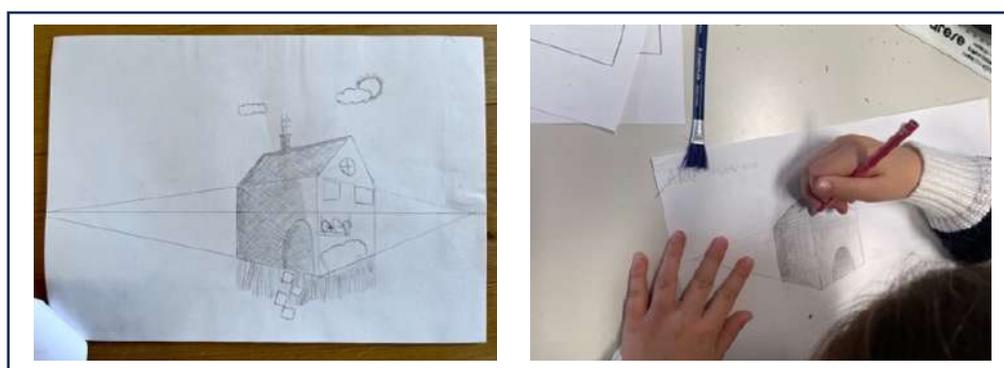


Fig. 25 – Realizzazione del disegno con la tecnica del chiaroscuro e prospettiva

Solo un piccolo numero di studenti ha incontrato alcune difficoltà, ed è stato pertanto necessario intervenire per aiutarli in alcune fasi più complesse del processo di rappresentazione.

Al di là dalla complessità dell'argomento e del compito, sono rimasta colpita in modo positivo dall'impegno e dalla dedizione degli studenti. Essi hanno dimostrato una significativa partecipazione a tutte le attività proposte.

Una volta completati i loro disegni, hanno condiviso con me la loro soddisfazione per essere riusciti a portare a termine un compito che, per loro, è stato senza dubbio sfidante e coinvolgente. Questa attività ha consentito loro di acquisire conoscenze tecniche ed espressive, arricchendo la loro esperienza attraverso la partecipazione a diverse attività mai sperimentate precedentemente.

L'approccio metodologico di tipo attivo e ludico ha reso l'apprendimento più coinvolgente e accessibile, incoraggiando gli studenti a esplorare e sperimentare senza timori, consentendo loro di acquisire una comprensione più profonda di alcuni principi artistici e visivi.

3.5.5 – Quinto incontro: la pianta della casa

Il quinto incontro si è focalizzato su un altro tipo di punto di vista da cui possiamo osservare e, quindi anche poi rappresentare, un oggetto, in particolare nel nostro caso la casa, ovvero il *punto di vista dall'alto*.

Come nei precedenti incontri, ho motivato gli alunni spiegando che questo laboratorio avrebbe permesso loro, immedesimandosi anche nella figura dell'architetto, di progettare la propria "casa ideale". Gli architetti, infatti, per progettare una casa, partono innanzitutto da un'idea, da qualcosa che viene immaginato prefigurato e poi procedono a rappresentare graficamente, da più punti di vista, la casa che dovrà poi essere effettivamente costruita. Tuttavia, per poter disegnare, attraverso i sistemi della rappresentazione geometrica convenzionale, è innanzitutto fondamentale, per un architetto, imparare a conoscere e osservare gli oggetti che lo circondano, scoprirne le proprietà e le caratteristiche, comprenderne il significato e il valore simbolico.

Scrivo, a tal proposito, Di Napoli «il disegno architettonico occupa la fase intermedia fra la concezione o l'ideazione e l'esecuzione; oltre la quale la proiezione-progettazione da immagine diviene oggetto; ragion per cui questo tipo di disegno non prevede sempre di

essere costruito secondo il punto di vista di un osservatore, secondo una vista abituale.» (Di Napoli, 2004, p. 451). Le parole di Di Napoli sottolineano l'importanza del disegno architettonico inteso come un ponte tra l'ideazione e l'esecuzione di un progetto. La fase di progettazione permette agli architetti di tradurre idee astratte in rappresentazioni concrete, come piani, sezioni e prospettive, che possono poi essere realizzate. In particolare, la pianta, vista dall'alto, è fondamentale per comprendere l'organizzazione spaziale di un edificio o di una casa, poiché mette in evidenza la distribuzione degli spazi e la loro funzionalità.

Prima di procedere a spiegare il significato e le caratteristiche della *planimetria* della casa ho ritenuto interessante riprendere anche il discorso sugli ambienti/spazi interni della casa che era già stato affrontato durante primo incontro, ma focalizzato perlopiù nel suo valore affettivo e connesso al senso del luogo e quindi al vissuto personale.

Ciò che era importante far comprendere agli alunni è che la casa ha degli elementi e delle caratteristiche esterne, ma anche interne.

Al suo interno ci sono cioè le diverse stanze che possono essere disposte in maniera diversa e particolare a seconda della tipologia di casa, della forma, delle preferenze o esigenze ecc.

Per comprendere la complessità e le peculiarità che caratterizzano la casa, è essenziale infatti conoscere anche la disposizione delle stanze e la loro funzione. Ed è proprio qui che la planimetria entra in gioco poiché è una rappresentazione grafica che mostra le dimensioni, la forma e la disposizione delle stanze.

Come per le precedenti lezioni, ho dedicato una prima parte alla spiegazione, supportata sempre da una presentazione PowerPoint ricca di immagini e fotografie esplicative.

Ho spiegato agli alunni che la pianta, detta anche planimetria, è la rappresentazione di un ambiente, di una casa o anche di una stanza visti dall'alto.

Ho ricordato inoltre che la pianta di uno spazio interno, come la casa, è una pianta ridotta, ovvero rimpicciolita.

Successivamente ho spiegato che per rappresentare gli elementi della casa si usano figure molto semplici che ne ricordano la forma (simboli) e che l'insieme dei simboli forma la legenda (Fig. 26).

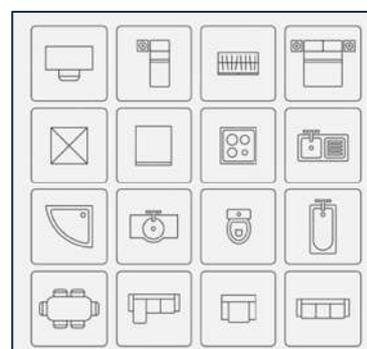


Fig. 26 – Legenda

Per incuriosire, motivare e rendere attivamente partecipi gli alunni ho proposto una breve attività di completamento di alcune legende riferite a semplici planimetrie (Fig.27).

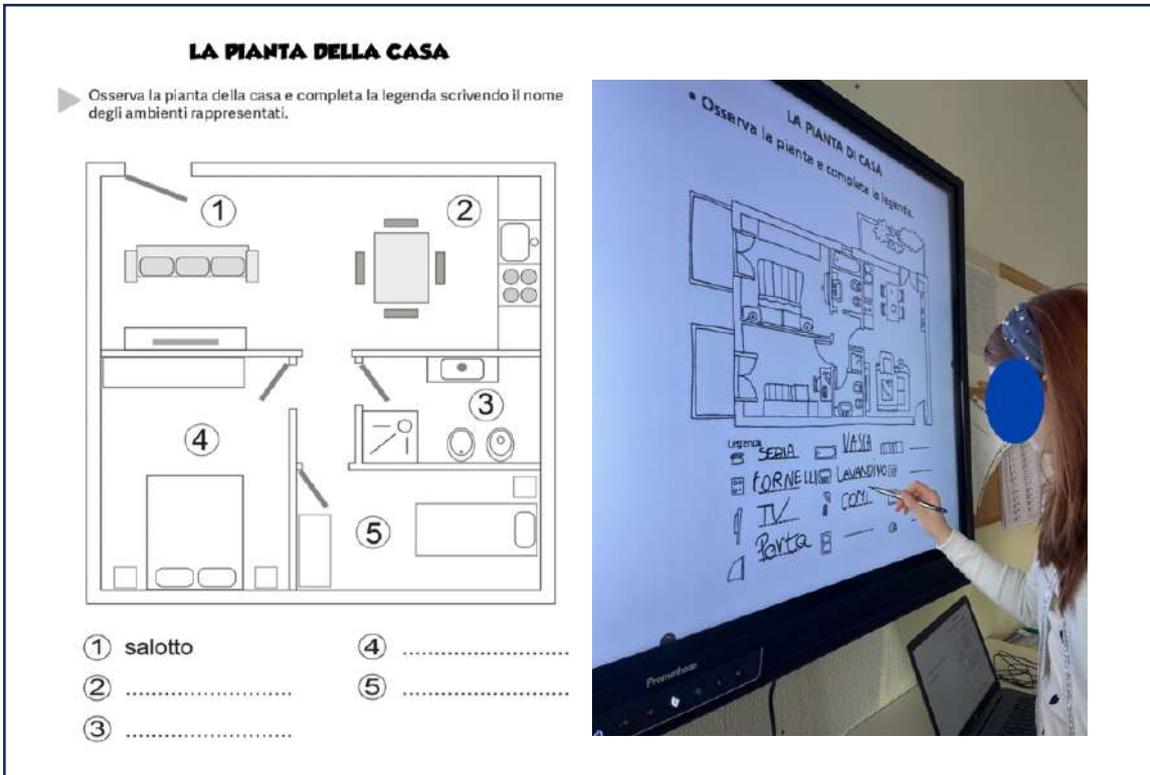


Fig. 27 – Attività “Completa la legenda della casa”

Successivamente ho cercato di far capire agli alunni che la planimetria di una casa dovrebbe essere coerente anche con quella che è la forma della casa stessa.

La forma e la dimensione della pianta di una casa dipendono, infatti, dalla quantità di stanze presenti, dalla loro distribuzione e, quindi, anche dalla forma esterna della casa.

Per far capire agli alunni questo concetto ho mostrato loro le immagini di planimetrie di diverse forme. Nella figura n.28 riporto alcuni esempi di immagine di planimetrie mostrate agli alunni:



Fig. 28 – Esempi di planimetrie di case di diverse forme

Tra queste immagini ho incluso anche alcune planimetrie con anche qualche elemento esterno, come il terrazzo o il giardino (Fig. 29).



Fig. 29 – Esempio di planimetria con elementi esterni

Successivamente ho posto agli studenti il seguente quesito: «*E se una casa avesse più di un piano, come si dovrebbe procedere per rappresentare la planimetria?*» Alcuni studenti hanno risposto correttamente affermando che è necessario realizzare una planimetria separata per ciascun piano della casa.

Una volta terminata la spiegazione che, come nei precedenti incontri si è sempre evoluta in forma dialogica e interattiva, ho invitato gli alunni a riprendere la propria descrizione della casa ideale (nel corso dei diversi incontri questa è stata da alcuni modificata o aggiornata) e, nel caso non lo avessero fatto in quella occasione, di pensare, innanzitutto,

a quante stanze avrebbe dovuto avere la propria casa ideale, come avrebbero dovuto essere disposte e quale avrebbe potuto essere una stanza per loro speciale.

Successivamente ho esortato gli alunni a disegnare la pianta della propria casa ideale, coerente con i precedenti disegni realizzati (Fig. 30).

Per aiutare gli alunni a comprendere questo concetto ho fatto alcuni esempi: ad esempio l'alunna che aveva immaginato e rappresentato la casa forma di monopattino, avrebbe potuto provare a disegnare la pianta della casa con una forma di impronta di scarpa oppure l'alunna che aveva immaginato e rappresentato la propria casa ideale a forma di gelato avrebbe dovuto realizzare la pianta a forma circolare.

L'obiettivo di questa attività era quello di stimolare la capacità degli studenti di considerare i diversi punti di vista e di rendere coerenti le rappresentazioni tra loro.



Fig. 30 – Realizzazione del disegno della planimetria della casa ideale

Nella figura n. 31 riporto alcuni esempi delle planimetrie eseguite dagli alunni



Fig. 31 – Esempi di disegni della planimetria della casa ideale

Ritengo che l'esercizio di riprodurre la pianta della casa possa essere significativo in un percorso di apprendimento volto ad ampliare le prospettive conoscitive. Tale esercizio non solo aiuta gli studenti a sviluppare capacità visuo-spaziali e abilità di progettazione, ma li incoraggia anche a sviluppare una comprensione più profonda dell'ambiente circostante, imparando a notare dettagli e caratteristiche che altrimenti potrebbero passare inosservati. Inoltre, li prepara a pensare in modo multidimensionale e pluri-prospettico, a considerare sia il piano orizzontale che quello verticale per creare spazi che siano funzionali, esteticamente piacevoli e rispondenti alle diverse esigenze.

In definitiva questo tipo di attività, come è emerso anche dalle rappresentazioni grafiche eseguite dagli alunni, è stata sicuramente utile per sviluppare competenze trasversali come la creatività, l'osservazione critica, il confronto, la comprensione spaziale e contestuale e la capacità di tradurre idee in progetti concreti, ovvero un pensiero di tipo strategico, ideativo e progettuale.

3.5.6 – Sesto incontro: Il disegno finale

Il sesto e ultimo incontro è stato dedicato alla realizzazione dell'opera finale cioè il disegno della propria casa ideale a partire da tutte le considerazioni sviluppate durante i diversi incontri e con la seguente consegna:

*Rappresenta, attraverso un disegno, **LA TUA CASA IDEALE** considerando:*

- *I diversi **ELEMENTI** che si possono aggiungere (finestre, balconi, porte, cancelli, terrazze ecc.)*
- *La **TRIDIMENSIONALITÀ/VOLUME**: rappresentazione della casa con la prospettiva (punto/i di fuga) e/o l'utilizzo del chiaroscuro (immaginando da quale lato proviene la luce e disegnando le ombre di conseguenza.*
- *La compatibilità con la **PIANTA** e quindi anche con il numero delle stanze scelte e la loro disposizione.*
- *Il **CONTESTO**: la casa si deve adattare all'ambiente, al clima, alla cultura ecc. Cerca, quindi, di rappresentare anche il **PAESAGGIO/AMBIENTE**, che hai immaginato, attorno alla tua casa.*
- *Le tue idee originali, la tua **IMMAGINAZIONE**, la tua **FANTASIA** e la tua **CREATIVITA'**.*

Nella figura n. 32 riporto alcuni esempi di disegni finali realizzati dagli alunni durante l'ultimo incontro. Mentre in Allegato n. 8 ho raccolto alcuni esempi di percorsi eseguiti dagli alunni durante il laboratorio.



Fig. 32 – Esempi di disegni finali

4 – Tra complessità, creatività e divergenza: un primo bilancio

4.1 – Analisi del questionario di autovalutazione finale

Una volta concluso il disegno finale della “casa ideale”, ho consegnato agli alunni un questionario per avere un riscontro delle loro percezioni e autovalutazioni relative al processo/percorso svolto (Allegato 9).

Riporto di seguito l’analisi delle risposte al questionario. In Allegato 9 invece è presente una tabella dove sono state raccolte tutte le risposte.

Alla domanda «*Sei soddisfatto del tuo disegno?*» 16 su 21 (un alunno era assente durante l’ultimo incontro) hanno risposto «molto», mentre 5 su 21 hanno risposto «abbastanza».

Al quesito «*Il percorso che abbiamo svolto sulla casa ti è piaciuto?*» 19 alunni su 21 hanno risposto «molto» mentre 2 alunni su 21 «abbastanza».

Alla domanda «*Perché?*» sono emerse alcune risposte interessanti. Ne riporto qualche esempio:

S: *È stato molto bello scoprire i tipi di casi diverse e inventarle noi*

B: *Perché mi è piaciuto vedere tipi di casi diverse e perché mi sono divertita a disegnare. Inoltre, ho imparato tante cose.*

N: *Perché è stato bello conoscere cose come la prospettiva, il chiaroscuro ecc. Poi mi è piaciuto vedere le case che ci sono in tutto il mondo*

A: *Perché mi è piaciuto arricchire i miei disegni*

G: *Perché ho imparato a disegnare meglio le case con più dettagli*

B: *Perché sono riuscita a migliorare nel disegno*

F: *A me è piaciuto questo percorso perché abbiamo visto diversi tipi di case nel mondo, ma anche perché ho imparato tante cose che mi serviranno per dare una mano a mio papà nel suo lavoro.*

G: *Perché non l'avevo mai fatto e quindi mi è piaciuto*

Anche dalla domanda che «Cosa hai imparato?» sono emerse risposte molto significative:

L: *Ho imparato che la casa non deve sempre essere quadrata o rettangolare, ma anche con forme diverse*

S: *Ho imparato a distinguere le diverse case e a disegnarle meglio*

B: *Ho imparato che esistono tanti tipi di case e tanti modi di disegnare le case.*

G: *Ho imparato che la casa non è solo mura ma è molto di più.*

A: *Ho imparato diverse tecniche per disegnare una casa (chiaroscuro, la pianta, gli elementi...) ed è stato molto interessante*

G: *Ho imparato che la casa non è solo un edificio, ma è anche un rifugio accogliente e bello e la casa è anche una famiglia.*

B: *Ho imparato la tecnica del chiaroscuro (che userò sempre), l'orizzonte e punti di vista che mi sono piaciuti.*

A: *Ho imparato case di altri paesi, elementi che prima conoscevo, i punti di fuga e la tecnica del chiaroscuro*

Alla domanda «Ti è piaciuto imparare anche attraverso la visione di fotografie? Sì o no?» Tutti gli alunni hanno risposto «Sì».

Al quesito «Pensi che le fotografie ti abbiano aiutato ad osservare e a conoscere meglio alcuni aspetti che riguardano le case che non conoscevi o a cui non avevi mai fatto attenzione?» 17 alunni su 21 ha risposto «molto» mentre 4 su 21 ha risposto «abbastanza».

Alla domanda «Pensi che il tuo disegno sia migliorato lungo il percorso? sì o no?» Tutti gli alunni hanno risposto «Sì».

Nell'ultima parte del questionario veniva infine richiesto di descrivere in poche parole «che cosa significa per te casa» dopo aver svolto questo percorso di esplorazione, osservazione, conoscenza e creazione della casa. Le risposte degli alunni sono contenute nella tabella in Allegato 10.

Per analizzare, invece, le risposte alla domanda «*In quali aspetti il tuo disegno è migliorato?*», in cui gli alunni dovevano esprimere una propria valutazione su 4 livelli (molto=4, abbastanza=3, poco=2; per nulla=1), ho calcolato la media di tutte le risposte espresse da ciascun alunno che ho poi riassunto nel seguente grafico (Grafico 1).

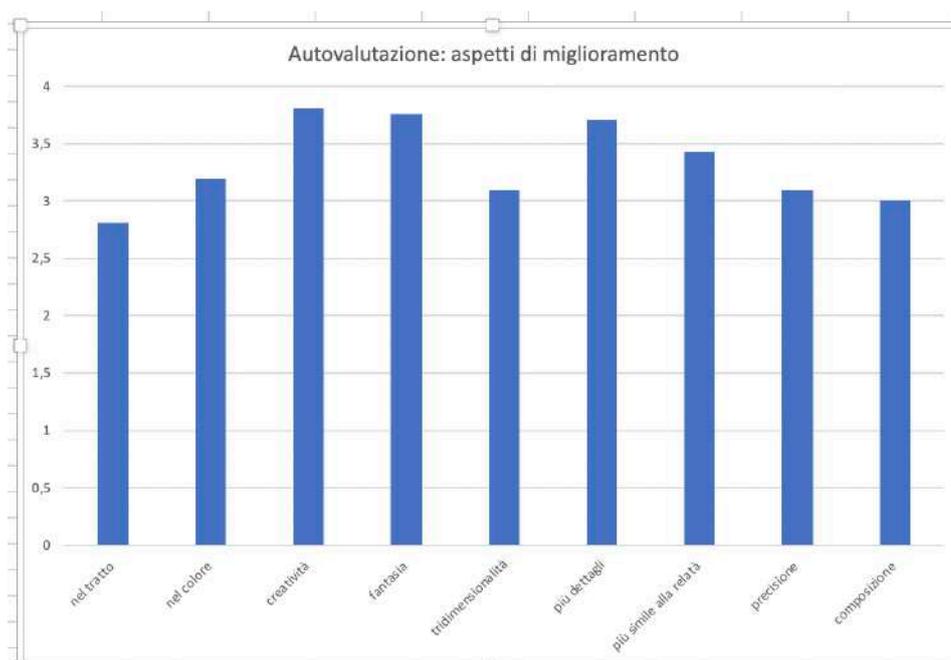


Grafico 1 - media risposte autovalutazione degli aspetti di miglioramento nel disegno

Dall'analisi di queste risposte si evidenzia, in generale, una valutazione medio alta per tutti gli aspetti presi in considerazione. Tuttavia, tra tutti, gli alunni hanno espresso un punteggio più alto in termini di percezione di miglioramento per ciò che riguarda la creatività, la fantasia e l'aver aggiunto più dettagli nel proprio disegno.

In generale, il questionario di autovalutazione ha fornito uno spazio per riflettere sul proprio processo di apprendimento e crescita artistica. Gli studenti hanno potuto valutare il progresso compiuto e la propria soddisfazione rispetto ai risultati ottenuti. Questo dimostra non solo l'efficacia del percorso didattico, ma anche la consapevolezza degli studenti riguardo alla propria evoluzione espressiva e artistica.

4.2 – Valutazione dell’esperienza

Confrontando i diversi disegni realizzati dagli studenti, osservando come i loro prodotti sono evoluti nel corso degli incontri, valutando l'impegno che hanno dedicato nello sperimentare le tecniche proposte e analizzando le risposte al questionario somministrato al termine del percorso, è emerso che, al di là dei risultati finali nei disegni, la parte più significativa di questo laboratorio è stata l'esperienza vissuta da ciascun studente lungo le diverse fasi del percorso.

Il laboratorio ha incoraggiato la sperimentazione, la creatività e l'impegno personale, elementi importanti per lo sviluppo di abilità artistiche e per stimolare l'interesse per l'arte. Si è trattato di un percorso che ha cercato di coinvolgere gli alunni in un'esperienza sicuramente nuova, complessa e stimolante.

Nel corso degli incontri, la concezione della casa è passata da un'immagine inizialmente stereotipata ad una rappresentazione più ricca e complessa e con un significato sempre più profondo, personale e originale per ciascun alunno. L'approccio laboratoriale adottato nel corso del percorso ha, infatti, permesso agli studenti di applicare anche alcune considerazioni teoriche discusse, arricchendo i loro disegni con dettagli ed elementi figurativi più complessi.

Per quanto riguarda la rubrica valutativa, le dimensioni e gli obiettivi di apprendimento, la maggior parte degli studenti (19 alunni su 22) ha raggiunto gli obiettivi previsti in fase di progettazione (Allegato 1); in particolare solo 3 alunni hanno raggiunto un livello base, 6 alunni hanno raggiunto un livello intermedio, mentre 12 alunni hanno raggiunto pienamente gli obiettivi con un livello avanzato, dimostrando significativi progressi nei loro disegni finali, utilizzando le tecniche conosciute in modo accurato, creativo e originale. Inoltre, soprattutto questi ultimi hanno evidenziato una significativa capacità di saper osservare, interpretare e decodificare gli stimoli visivi proposti sapendoli poi rielaborare in modo originale e dimostrando così una crescente e significativa ricchezza di elementi espressivi nei loro lavori.

La valutazione ha tenuto conto anche della partecipazione attiva alle diverse attività in classe e ai momenti di discussione.

Attraverso questo laboratorio ho voluto accompagnare gli alunni in un percorso di conoscenza, esplorazione, osservazione e approfondimento della “casa”, non intesa solo come una questione di spazio fisico, di oggetto materiale, ma come un luogo così intriso

di molteplici significati e sfumature di senso e che riguardano e coinvolgono anche l'esperienza emotiva e relazionale dei bambini e si legano profondamente con il vissuto personale, con il senso del luogo che ognuno vive e percepisce a partire dalla propria individualità e specificità.

Il lavoro di ricerca è stato progettato e realizzato tenendo quindi conto anche dell'ottica interdisciplinare, con particolare attenzione alla disciplina della geografia, seguendo i principi della geografia umanistica e della percezione. Questo approccio mira a esplorare i valori e i significati che gli esseri umani attribuiscono ai luoghi, ai paesaggi e ai territori in cui vivono.

In questo contesto, l'arte e la geografia appaiono strettamente interconnesse: artisti, scrittori e poeti hanno sempre tratto ispirazione dai luoghi che li circondano e che fanno parte della loro esperienza. Inoltre, ciascuno di noi porta con sé una storia personale, un insieme di esperienze e una prospettiva unica che influenzano il modo in cui percepiamo e osserviamo il mondo che ci circonda.

Una parte del laboratorio si è concentrata sull'importanza del legame personale e individuale di ciascun alunno con il proprio luogo abitativo. L'obiettivo era di fornire ad ogni alunno l'opportunità di esplorare e connettersi con il proprio mondo interiore, ricco di idee, immagini e sogni. Questa esperienza aveva l'intento di consentire loro di esprimere questi pensieri e sentimenti attraverso l'arte visiva e il linguaggio figurativo.

Inoltre, attraverso il processo ideativo della "casa ideale" gli alunni sono stati incoraggiati a sviluppare un pensiero di tipo creativo e divergente, non ponendo limiti alla fantasia.

Per favorire un'approfondita comprensione della concettualizzazione della "casa" sia come spazio fisico sia come oggetto materiale con le sue molteplici caratteristiche, ho scelto di impiegare la fotografia come strumento didattico. Le fotografie hanno svolto un ruolo cruciale nel promuovere l'osservazione attiva e la riflessione critica da parte degli studenti e lo sviluppo del bagaglio conoscitivo riguardo la tematica della casa.

Attraverso l'analisi delle fotografie, gli studenti sono stati stimolati a porre domande, a riflettere sulle varie prospettive e a scoprire i dettagli che spesso possono rimanere trascurati. Le fotografie hanno consentito loro di esplorare le caratteristiche visive della casa, sia esterne che interne e di esaminare gli aspetti architettonici, stilistici e culturali che contribuiscono alla sua identità. Inoltre, esse hanno stimolato il processo di riflessione su come trasferire l'aspetto tridimensionale di un oggetto, come ad esempio la casa, su

una superficie bidimensionale (il foglio di carta). Questo ha permesso di esplorare in modo più approfondito il concetto di tridimensionalità e di chiaroscuro nella forma espressiva del disegno. Infine, si è cercato di ragionare su diversi punti di vista e prospettive da cui è possibile osservare e poi rappresentare una casa, compreso il punto di vista dall'alto (planimetria) e di riflettere su alcuni elementi compositivi che possono migliorare la rappresentazione grafica anche dal punto di vista tecnico.

Considerando il percorso seguito e i risultati finali ottenuti, ritengo che l'approfondimento sulla planimetria, sebbene abbia incoraggiato gli studenti a considerare un punto di vista alternativo che fosse comunque coerente con la casa immaginata e rappresentata in precedenza, potrebbe aver contribuito solo parzialmente al raggiungimento dell'obiettivo principale. In questo contesto, forse sarebbe stato più interessante, data la limitatezza del tempo a disposizione, concentrarsi sull'approfondimento e la comprensione ancor più accurata di concetti come prospettiva, tridimensionalità e composizione, rendendoli ancora più significativi per gli studenti.

Nonostante ciò, l'approccio didattico e metodologico attraverso le fotografie ha consentito agli studenti di sviluppare competenze osservative più acute e di apprendere a leggere le immagini in modo critico. Inoltre, li ha incoraggiati a formulare ipotesi, a collegare le informazioni visive alle loro conoscenze pregresse e a sviluppare una comprensione più profonda della relazione tra forma e significato. Non ultimo ha consentito agli alunni di arricchire i loro disegni e di rendere la rappresentazione più complessa. In questo contesto, condivido il pensiero di Angelo Vigo (2008) e di John Berger (2014) che, attraverso le loro riflessioni, sostengono che le fotografie vanno oltre la loro bellezza o il loro impatto visivo, poiché rappresentano anche un potente strumento di pensiero, di riflessione e di immaginazione. «Proprio mentre *ri/presenta* una realtà già vista e conosciuta, o mentre aiuta a scoprire un aspetto impensato del mondo, o mostra ciò che non è consentito vedere per esperienza "diretta", la fotografia suggerisce, per analogia, altri pensieri e altre immagini. L'attenta osservazione di una fotografia può essere un ottimo esercizio per stimolare e soddisfare la curiosità, la voglia di capire, la ricerca di un significato.» (Vigo, 2008, p. 1).

La potenza della fotografia risiede nella sua capacità di suscitare una vasta gamma di pensieri, emozioni e significati unici in chi la osserva. Inoltre, essa può svolgere un ruolo

importante nell'approfondire e supportare la comprensione di temi o questioni, rendendola così una forma di comunicazione estremamente efficace e inclusiva.

In definitiva, ho potuto confermare come il disegno e la fotografia sono attività che si arricchiscono reciprocamente. Entrambe hanno un ruolo unico e insostituibile nel mondo dell'arte, della creatività e della comunicazione e il loro intreccio può portare a risultati sorprendenti.

Per documentare il percorso ho progressivamente raccolto tutti gli elaborati e i disegni degli studenti, creando così un archivio che evidenzia lo sviluppo del processo didattico nel corso del tempo. Osservare e documentare vuol dire ricomporre la trama delle esperienze e dare visibilità al sapere dei bambini e alla competenza educativa degli adulti (Cecotti, 2016).

Questa raccolta, infatti, mi ha consentito di osservare come ogni alunno è cresciuto durante il percorso, ma soprattutto di formulare ulteriori riflessioni dal punto di vista didattico e professionale.

Nella figura n.33 è rappresentato un esempio di progressiva evoluzione nella rappresentazione figurativa nel corso di uno studente della classe quinta che ha partecipato al laboratorio. (in Allegato 8 sono inoltre presenti altri esempi di percorsi svolti da singoli alunni).

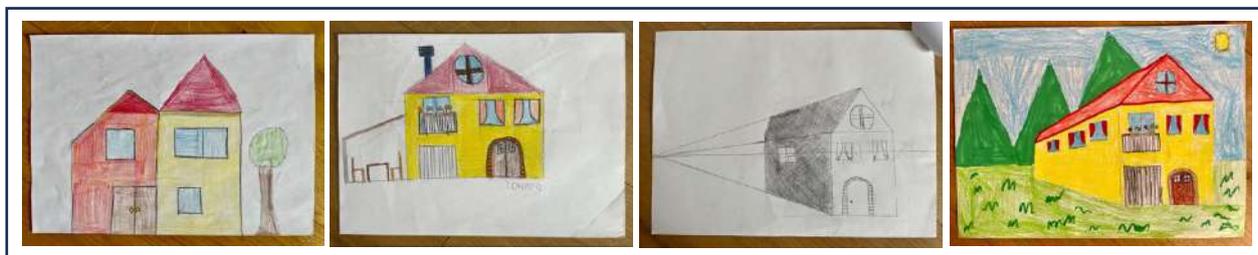


Fig. 33 – Esempio di evoluzione figurativa di un alunno

Alla fine del laboratorio ho scelto anche di creare per ciascun alunno un libretto con i diversi disegni, i lavori, le esercitazioni in ordine cronologico, al fine di fornire loro una documentazione del proprio progresso lungo il percorso.

Osservando i disegni finali degli alunni (Fig. 32) emerge sicuramente un'eterogeneità di rappresentazioni figurative, la maggior parte delle quali si discostano dalla classica immagine stereotipata con forme generalmente ripetitive e schematiche.

Ci tengo a sottolineare come non vi è stato mai l'intento di imporre un determinato modello figurativo a cui doversi adeguare. L'obiettivo era infatti, contribuire allo

sviluppo personale e originale stimolando il piacere della competenza grafico-pittorica, la capacità di attenzione, osservazione e analisi per meglio capire e comprendere la realtà e per poter esprimere in modo creativo la propria personalità. Certamente, in alcuni casi, ho riscontrato alcune rappresentazioni ancora di tipo stereotipato, ma arricchite comunque da nuovi elementi e dettagli figurativi ed espressivi.

Sono infatti pienamente consapevole che il processo di uscita dallo stereotipo figurativo non può esaurirsi con lo svolgimento di un singolo laboratorio, specialmente quando si hanno a disposizione solo poche ore. Questa transizione richiede tempo, impegno e costanza nel guidare i bambini. Tuttavia, ritengo che sia stato cruciale e significativo cominciare ad accompagnare gli alunni in questo percorso evolutivo e di crescita. Lo vedo come un passo iniziale fondamentale, necessario per evitare che il linguaggio espressivo e comunicativo del disegno, nel tempo, venga abbandonato e dimenticato, come accade purtroppo nella maggior parte dei casi.

Confrontando le tre ipotesi iniziali di questa ricerca con il percorso svolto ribadisco quindi come la maggior parte degli alunni abbia avuto un'evoluzione significativa nelle proprie rappresentazioni figurative, dimostrando capacità di osservazione attenta degli stimoli visivi proposti, l'acquisizione, anche se in maniera ancora non del tutto consolidata, di nuove conoscenze non solo di tipo tecnico-artistico (ad esempio, composizione, prospettiva, tridimensionalità ecc.), ma anche concettuali (casa come luogo fisico, come luogo vissuto e legato ad una geografia interiore, casa come abitazione con caratteristiche diverse nel tempo e nello spazio) e capacità di rielaborazione personale, originale, creativa e divergente.

Gli studenti, infatti, non si sono limitati a riprodurre passivamente ciò che osservavano e apprendevano, ma hanno interiorizzato gli stimoli presentati e li hanno rielaborati e applicati in modo creativo e fantasioso nella realizzazione delle loro opere grafiche.

In questo senso credo che stimolare i bambini a osservare, farsi domande su ciò che vedono senza dare nulla per scontato, incoraggiarli ad esprimersi senza rigidi schemi e senza il timore di un qualsiasi giudizio, possa rappresentare un valido presupposto e principio per intraprendere un percorso di uscita dallo stereotipo figurativo, per acquisire una comprensione più approfondita del mondo che li circonda e per arricchire e rinfervorare la propria capacità immaginativa, creativa e rappresentativa.

4.3 - Arte a scuola

4.3.1 – Una riflessione critica

L'esperienza laboratoriale ha permesso di raggiungere notevoli traguardi, di generare importanti considerazioni e riflessioni attorno all'importanza di stimolare il linguaggio visivo e la creatività, ma ha anche messo in luce alcune criticità legate all'insegnamento dell'arte a scuola. Personalmente, ho affrontato alcune difficoltà e ostacoli, principalmente di natura organizzativa. Il laboratorio, della durata complessiva di 12 ore, si è esteso su un periodo di circa 3 mesi, con incontri che si svolgevano ogni quindici giorni circa, rendendo il percorso un po' frammentato. Questa pianificazione è stata necessaria a causa della limitata quantità di tempo dedicata alla disciplina artistica. La carenza di ore dedicate alla disciplina di Arte e Immagine nelle scuole italiane è un problema che va messo in evidenza, poiché limita le opportunità per gli studenti di sviluppare competenze artistiche, espressive e creative, fondamentali per uno sviluppo equilibrato e completo.

Spesso, nell'ambito scolastico, l'arte viene considerata come un'attività leggera e divertente, a differenza delle materie considerate più impegnative, come l'Italiano o la Matematica. Questa percezione relega spesso l'attività artistica e creativa dei bambini a un ruolo marginale, vista come poco più di un passatempo.

Tradizionalmente la società e il sistema educativo occidentale hanno posto maggiore enfasi sull'apprendimento di “parole e numeri” a scapito dello sviluppo delle capacità artistiche, del pensiero creativo e complesso. La nostra organizzazione mentale, quindi, riflette questa enfasi sul pensiero logico-matematico e verbale-letterario come apice dello sviluppo cognitivo.

Arnheim a tal proposito scrisse «nelle nostre scuole, il leggere, lo scrivere e l'aritmetica sono praticati come metodi per staccare il bambino dall'esperienza sensoriale, e questo estraniamento aumenta durante gli anni delle scuole superiori e dell'università in quanto aumenta il bisogno di parole e numeri e si devono accantonare le cose dell'infanzia» (Arnheim, 2013, p. 12).

Lo stesso, Munari, in diversi dei suoi scritti ha affrontato questa questione, traendo ispirazione da idee condivise dallo psicologo Rudolf Arnheim, ma anche dalle teorie puerocentriche delle scuole europea (le *scuole nuove* con autori come Adolphe Ferrière,

Maria Montessori, Giuseppe Lombardo Radice e Franz Cizek) e americana (l'*attivismo* pedagogico il cui maggior esponente è il filosofo pragmatista John Dewey), così come dal pensiero del pedagogista Loris Malaguzzi e della sua filosofia educativa chiamata *Reggio Emilia Approach*.

Questi approcci condividono gli stessi obiettivi di rivitalizzazione e rinnovamento del sistema scolastico. Munari, in particolare, nel contesto italiano, critica il sistema scolastico e accademico, sottolineando come esso non riesca a soddisfare adeguatamente le esigenze di formazione artistica degli studenti poiché l'istruzione che viene impartita è superficiale, priva di ispirazione ed eccessivamente incentrata sulla mera memorizzazione di nozioni.

L'eccessiva enfasi su un'educazione letteraria, scientifica e logico-matematica può rendere il pensiero troppo rigido, limitando la flessibilità nell'elaborazione delle informazioni e sembra avere un impatto negativo non solo sugli studenti con difficoltà cognitive, ma anche su quelli particolarmente talentuosi, poiché li costringe in schemi mentali che ostacolano la loro creatività e immaginazione. (Munari, 1971).

Le critiche di Munari al sistema scolastico italiano evidenziano l'importanza di andare oltre la semplice trasmissione di informazioni e concentrarsi sulla formazione completa degli studenti. Questa visione è supportata anche da altri autori e pensatori, tra cui Arnheim (1974), il quale sottolinea come i processi cognitivi, chiamati "pensiero" (esplorazione attiva, la selezione, l'astrazione, l'analisi e la sintesi, il completamento, la correzione, il confronto, la risoluzione dei problemi, ecc.) siano intrinsecamente legati alla percezione e all'arte, così come alle conoscenze di tipo logico e scientifico.

Valorizzare l'arte nell'educazione non significa necessariamente trascurare le materie tradizionali, ma piuttosto integrare l'apprendimento artistico in modo da promuovere la creatività e la percezione nei giovani studenti. L'arte può aiutare gli studenti a sviluppare abilità di pensiero critico, problem-solving e l'espressione personale. Inoltre, può favorire una maggiore apprezzamento della bellezza nel mondo, arricchendo così l'esperienza educativa.

È quindi importante riflettere su come l'arte, inclusa la forma espressiva del disegno, possa essere valorizzata nell'ambito dell'educazione anziché essere considerata un'attività priva di valore formativo.

4.3.2 - Le diverse posizioni pedagogico-didattiche nei confronti dell'insegnamento artistico

Nel corso degli ultimi decenni, è emerso un intenso dibattito sull'insegnamento, in particolare, delle attività grafico-pittoriche e ancora oggi non esiste un consenso universale. Il cuore del dibattito riguarda se sia preferibile non intervenire affatto o se sia più efficace che l'insegnante fornisca orientamenti e strategie per aiutarlo nello sviluppo delle sue abilità di rappresentazione artistica.

Nel libro *Disegnatori si nasce e si diventa* del 2006, Bianchi e Mainardi utilizzano il termine "spontaneismo" per riferirsi a un approccio all'insegnamento del disegno, molto in voga, in cui il bambino agisce in modo del tutto spontaneo, senza interventi da parte dell'insegnante. In altre parole, secondo questa prospettiva, il bambino disegna senza istruzioni o guida specifica da parte dell'adulto, seguendo semplicemente la sua inclinazione naturale e la sua creatività.

Questo approccio è diventato piuttosto comune alla scuola primaria, dove si dà spazio alla libera espressione artistica dei bambini senza imposizioni e senza l'intervento diretto degli adulti nella creazione artistica.

Alcuni educatori, in campo artistico, focalizzano l'attenzione solo sulla creatività spontanea della mente, ma per esprimere ciò che si intende servono i mezzi e al bambino si dovrebbero dare gli artifici tecnici adeguati al suo livello di comprensione. «Il bisogno di padroneggiarli dovrebbe emergere naturalmente dalle esigenze del compito.» (Arnheim, 2021, p. 103).

Anche Bianchi e Mainardi sottolineano che, nonostante sia importante permettere ai bambini di esprimere liberamente la loro creatività attraverso lo spontaneismo, è altrettanto essenziale che a un certo punto intervenga un adulto, un educatore o un insegnante, in grado di fornire al bambino delle strategie e delle indicazioni precise, anche al punto di vista tecnico, per sviluppare competenze artistiche. L'intervento dell'adulto ha come obiettivo quello di migliorare le abilità grafiche del bambino, aiutandolo altresì a sviluppare la fiducia nelle sue capacità espressive e artistiche. Questa doppia dimensione è fondamentale per prevenire che il bambino rimanga bloccato in una fase di rappresentazione stereotipata o che attraversi una fase di sfiducia e crisi che potrebbe perdurare nell'età adulta, portando all'abbandono della pratica grafica.

Il lasciare che i bambini esprimano la propria creatività senza alcuna restrizione o direzione non consentirebbe loro di evolvere oltre un certo punto. Allo stesso tempo, però il limitare l'espressione artistica in un semplice atto di copiatura limiterebbe la loro naturale creatività nel disegno, trasformandolo in una mera ripetizione meccanica di ciò che è stato suggerito.

Spesso accade cioè, come afferma Lucia Pizzo Russo, che «il momento evolutivo in cui si incomincia a intravedere il processo di differenziazione relativamente alle finalità coincide, purtroppo, non con un intervento educativo adeguato a favorire il processo stesso, ma con uno inopportuno che lo blocca: sia quando ci si astiene da ogni intervento (il modello pedagogico del *laissez faire*) che quando si interviene in maniera scorretta (il modello della regola, data senza tenere conto del momento evolutivo e delle differenze individuali).» (Pizzo Russo, 2015, p. 211).

L'approccio più efficace per sviluppare le necessarie competenze grafico-espressive e artistiche dovrebbe essere basato su una combinazione di comprensione, supporto e orientamento.

L'equilibrio tra spontaneità e insegnamento richiede una sensibilità speciale da parte degli educatori e degli insegnanti che devono essere in grado di adattare il loro approccio in base al momento evolutivo di ciascun bambino, rispettando le loro differenze individuali e rispondendo alle loro esigenze specifiche

4.3.3 – Il cambiamento di paradigma: rivalorizzare l'arte e l'espressione artistica

La scuola e l'educazione artistica dovrebbero evolversi per affrontare le inevitabili sfide di un mondo in costante mutamento e sempre più complesso (Morin, 2000; 2017). In questo contesto le competenze creative diventano necessarie e fondamentali, in quanto aiutano gli studenti a sviluppare la capacità di adattarsi e di rispondere in modo flessibile alle sfide che incontrano e incontreranno nel loro futuro.

Tuttavia, come ho sottolineato, il sistema educativo, incentrato principalmente sull'insegnamento-apprendimento di "parole e numeri" e sullo sviluppo di un pensiero convergente attraverso un approccio riproduttivo e standardizzato, non attribuisce sufficiente importanza alla promozione della creatività. La creatività, infatti, sembra essere assente tra le competenze fondamentali insegnate agli studenti e, ancor più preoccupante, gli studenti dotati di creatività non ricevono un riconoscimento o un

apprezzamento adeguato. Un segno di ciò è che la creatività non è inclusa come parametro di valutazione in nessun grado di istruzione né nei test nazionali (Sala, Vanutelli, Lucchiari, 2018).

Ken Robinson, noto educatore e scrittore britannico, nella sua celebre conferenza TED (2006) intitolata *Do schools kill creativity?*¹ ha criticato in modo radicale il sistema educativo basato sulla standardizzazione e la conformità. Egli afferma che tutti i bambini nascono come artisti, ma il problema sta nel mantenere questa creatività anche da adulti. Anche la mia esperienza laboratoriale ha messo in luce il valore del pensiero creativo nel processo di uscita dallo stereotipo figurativo.

I risultati raggiunti mi hanno permesso di riflettere sull'importanza di incoraggiare la crescita artistica e la libertà espressiva nella scuola e dedicare e investire tempo nel promuovere un tipo di pensiero che Guilford (1967) chiama *divergente* e Edward de Bono (1969) chiama *laterale*.

Questo tipo di pensiero va oltre i limiti delle soluzioni convenzionali e lineari, spingendo gli individui a considerare prospettive alternative e a generare una vasta gamma di soluzioni innovative e creative.

Investire in un approccio educativo che incoraggia il pensiero laterale e divergente può avere sicuramente dei vantaggi e dei benefici duraturi. Gli studenti sviluppano una mentalità flessibile e aperta all'esplorazione e all'immaginazione, una maggiore fiducia nella propria capacità e imparano ad affrontare anche la paura di sbagliare.

Inoltre, l'offerta di spazi più liberi e di attività creative può aiutare a creare un ambiente accogliente e inclusivo in cui gli studenti si sentono valorizzati e rispettati per le loro peculiarità e per le loro abilità individuali.

Tutto ciò enfatizza l'importanza dell'urgente necessità di perseguire un cambiamento sostanziale nel paradigma su cui si fonda il nostro sistema di istruzione ed educazione, nonché, in generale, il nostro tessuto sociale e culturale. Questo sistema attualmente, purtroppo, si concentra principalmente sul successo accademico e adotta una concezione ristretta dell'intelligenza.

Per affrontare questa sfida, è necessario rivalutare anche il ruolo delle arti e dell'espressione creativa nell'istruzione e rivedere non solo i metodi, ma anche gli strumenti e le finalità della pratica educativa.

¹ https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity

La scuola dovrebbe riconoscere e promuovere tutte le diverse forme di intelligenza presenti in ciascun individuo e, utilizzando le parole di Loris Malaguzzi, enfatizzare «i cento linguaggi dei bambini»². Non è sufficiente limitarsi a insegnare abilità strumentali e didattiche di base, ma è invece fondamentale incoraggiare lo sviluppo di diverse capacità, competenze e l'uso di molteplici linguaggi per aiutare i bambini a esplorare, apprendere e comunicare in modi differenti.

Secondo Arnheim, l'educazione non è completa senza coltivare l'espressione artistica. Egli scrisse «l'arte è l'evocazione della vita in tutta la sua pienezza, purezza e intensità. [...] Negare questo beneficio agli esseri umani significa davvero depauperarli». (Arnheim, 2021, p.79).

Anche le *Indicazioni Nazionali* del 2012 e i *Nuovi scenari* del 2018 sottolineano il valore dell'arte per lo sviluppo integrale della persona e per la consapevolezza ed espressione culturale: «Le discipline artistiche sono fondamentali per lo sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di una persona e di un cittadino capace di esprimersi con modalità diverse, di fruire in modo consapevole dei beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il valore per l'identità sociale e culturale e comprendendone la necessità della salvaguardia e della tutela.» (Nuovi scenari, 2018, p.14).

È essenziale interrogarsi quindi su quali metodologie, tecniche e strumenti possano risultare più efficaci per favorire percorsi didattici e educativi significativi nell'ambito artistico.

Già Arnheim pose questo quesito «Come si devono insegnare le arti se, oltre a promuovere abilità e conoscenze precise, esse devono contribuire a perfezionare la mente umana secondo le sue propensioni?» (Arnheim, 2021, p.85); argomentò questa questione affermando: «ci avviciniamo a una risposta se ricordiamo che difficilmente ci saranno insegnamento e apprendimento in un qualsiasi campo di studi senza l'uso pratico di immagini (fotografie, disegni realistici)» (Ibidem).

Ritorna qui con evidenza il valore delle immagini e del linguaggio visivo nel processo di apprendimento-insegnamento. Le immagini possono stimolare i processi conoscitivi e aiutare gli studenti a comunicare ed esprimere le proprie idee in modi visivamente accattivanti; inoltre, esse hanno la capacità di catturare l'attenzione e favorire una comprensione più profonda e intuitiva di concetti complessi.

² <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/100-linguaggi/>

«L'immagine è il luogo su cui si sofferma l'attenzione, perché offre la presenza viva di ciò che l'osservatore riconosce come essenza dell'esperienza umana.» (Arnheim, 2021, p.104). In questo senso, pensare in termini visivi e utilizzare anche il disegno come mezzo espressivo e comunicativo rappresenta un'opportunità straordinaria.

Tuttavia, un errore comune, come abbiamo visto, consiste nel presupporre che la visione naturale, che ci consente di svolgere alcune funzioni legate alla sopravvivenza, sia sufficiente per l'arte, mentre in realtà è necessario acquisire competenze visive specifiche per soddisfare le esigenze espressive e comunicative di queste professioni. Questo fraintendimento contribuisce alla sottovalutazione dell'educazione artistica e può ostacolare l'apprendimento di una visione più adatta all'arte.

Il rinnovamento nel campo del disegno così come dell'attività artistica ed espressiva in generale deve necessariamente derivare dall'attuazione di pratiche concrete, le quali devono essere in stretta connessione con l'arte di indagare, osservare comprendere e comunicare, costituendo così un percorso verso la crescita della conoscenza e delle abilità. Si tratta di una trasformazione dello sguardo, dove il disegno e le sue pratiche vengono concepiti come strumenti per rappresentare, comunicare e narrare (Ippoliti, 2017).

Pertanto, è essenziale che anche nell'ambito scolastico vengano implementati percorsi, soprattutto di tipo artistico-laboratoriale che incoraggino la sperimentazione e l'innovazione anziché la mera imitazione, ma che sappiano anche fornire agli studenti una solida base di conoscenze teoriche, tecniche e pratiche.

Come scrive Michele Mainardi nella prefazione del testo di Dario Bianchi *Educare all'espressione artistica* (Bianchi, 2015, p. 11) è necessaria «una padronanza tecnica minima per ridare linfa al piacere dell'atto grafico, per liberare l'espressione fino al prossimo limite in un percorso di assimilazione e appropriazione e di accomodamento di tecniche e conoscenze in un movimento di scoperta, di piacere della competenza e (forse) di prossimi passi. Nessuno ha l'obbligo di diventare un artista, ma ognuno ha il diritto di respirarne l'alfabeto.».

Valorizzare l'arte e l'espressione artistica in tutte le sue forme dovrebbe includere però anche un aumento delle ore destinate alla disciplina di Arte e Immagine, o quanto meno, l'integrazione di quest'ultima in altre discipline.

Risulta in tal senso fondamentale superare anche i confini tradizionali tra le discipline e abbracciare un approccio interdisciplinare e olistico per comprendere meglio la complessità della realtà.

Infatti, come scrive Morin «la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere “ciò che è tessuto insieme”, cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso. La sfida della globalità è, dunque, una sfida di complessità». (Morin, 2000, p. 6).

Il pensiero, la percezione visiva, l'azione e la creazione sono componenti interconnesse dell'esperienza umana che collaborano per offrire una visione più ricca e completa del mondo.

4.3.4 – Insegnare è una sfida creativa

Un'ulteriore riflessione che emerge da questa esperienza di sperimentazione laboratoriale riguarda la significativa sfida che ho vissuto in qualità di insegnante. Ho voluto progettare un percorso di ricerca che, pur essendo supportato da una solida base teorica e metodologica, mancava di una pratica consolidata dal punto di vista didattico ed esperienziale. Non sono infatti riuscita a individuare significative ricerche in questo ambito.

Fondamentale per me lungo il percorso è stata la compilazione di un Diario di Bordo. Al termine di ogni lezione ho cercato di rilevare e trascrivere gli aspetti salienti emersi e di porre uno sguardo sempre critico e riflessivo sul percorso di apprendimento-insegnamento.

In linea con il pensiero di Felisatti (2013) ritengo sia essenziale promuovere un'azione riflessiva mirata a instaurare una cultura di ricerca tra i docenti professionisti. Questo approccio spinge a interrogarsi in modo critico, a indagare, ad agire, a valutare e monitorare costantemente le proprie azioni e i risultati ottenuti, al fine di migliorare l'offerta didattica ed educativa. Ciò garantisce un processo di apprendimento e insegnamento più aderente ai bisogni, alle necessità e alle peculiarità del contesto scolastico, che, per sua natura, è in continua evoluzione e soggetto a trasformazioni.

Pensare in termini di progettazione mi ha aiutata a delineare chiaramente la direzione da seguire e a “prefigurare” (Semeraro, 2017) ogni incontro, tenendo conto sia delle risorse e delle potenzialità del contesto che dei suoi vincoli e limiti. Naturalmente, durante il percorso, ho sperimentato anche alcuni momenti di necessaria improvvisazione (Zorzi &

Santi, 2016) e di cambiamenti di rotta inevitabili; rispetto alla progettazione iniziale ho infatti apportato alcune modifiche al percorso per adattarmi ai tempi, agli spazi e, soprattutto, ai *feedback* forniti dagli studenti. Oggi più che mai, mi rendo conto che insegnare significa anche riflettere, ascoltare, dialogare e costruire insieme agli studenti il processo di insegnamento-apprendimento. Gli studenti, attraverso le loro domande e intuizioni, diventano una fonte inesauribile di idee, stimolando un pensiero creativo che evolve costantemente.

4.3.5 – Formazione docente e complessità educativa

Per affrontare con successo il cambiamento di paradigma verso un'educazione che tenga conto della complessità e di una realtà sempre più orientata in termini visivi ritengo che sia essenziale dedicare una particolare attenzione alla formazione dei docenti.

Imparare a vedere, affinare lo sguardo, porre attenzione, osservare, continuare ad apprendere e aggiornarsi, sviluppare un pensiero creativo e innovativo sono tutte qualità che anche un insegnante dovrebbe possedere o quanto meno sviluppare. Esse fanno parte di quelle competenze sempre in evoluzione che anche il *Decreto Ministeriale per il docente in formazione* (DM 249/2010) prevede. Come futura insegnante, ritengo che sia essenziale combinare in modo armonioso, creativo e flessibile le competenze nelle tre dimensioni didattica, istituzionale e professionale.

Oltre ad acquisire e continuamente sviluppare competenze per ciò che riguarda gli aspetti didattici, metodologici, relazionali, etici e deontologici, un insegnante dovrebbe sempre essere attento alle esigenze e ai bisogni degli alunni che sono sempre unici e particolari e dovrebbe imparare ad essere aperto al cambiamento e all'improvvisazione.

Per queste ragioni, la logica del pensiero creativo può rappresentare una strategia educativa promettente per aiutare i docenti a sviluppare competenze utili nella risoluzione di situazioni complesse (Canevaro, 2013).

L'implementazione dell'autonomia delle scuole (come stabilito nel D.P.R. n. 275 del 1999) ha reso possibile una maggiore adattabilità del sistema educativo italiano alle esigenze degli studenti e del contesto in cui le scuole operano. Questo ha permesso ai docenti di svolgere un ruolo più attivo nell'orientare l'istruzione verso obiettivi educativi specifici e nell'adattare le loro metodologie didattiche di conseguenza.

Di fronte alla pluralità e alla poliedricità di esigenze e bisogni a cui dover rispondere, la creatività e il pensiero divergente diventano abilità e competenze fondamentali per i docenti. Questi concetti implicano la capacità di vedere le cose da diverse prospettive, di generare nuove idee e di affrontare situazioni complesse in modi non convenzionali.

I docenti dovrebbero essere quindi formati per conoscere e comprendere il valore della creatività e per acquisire competenze necessarie per insegnare agli studenti come leggere e interpretare in modo critico le informazioni visive e, allo stesso tempo, come sviluppare le proprie capacità espressive e creative, imparando a bilanciare adeguatamente ed efficacemente il pensiero convergente con il pensiero divergente.

Nonostante l'idea di autonomia scolastica in Italia, è evidente che spesso manca una progettualità didattica che sappia comprendere e affrontare davvero la complessità e i docenti possono non essere adeguatamente formati per affrontare tale sfida. Di conseguenza, è necessario che gli insegnanti siano disposti ad aprirsi e a sperimentare nuovi approcci e metodologie didattiche.

A tal proposito Maurizio Sibilio, docente di *Didattica e Pedagogia speciale* dell'Università di Salerno propone il concetto di *didattica semplessa* (2014) ispirandosi alla teoria della semplessità del fisiologo francese Alain Berthoz (2011).

Il concetto di "semplessità" si riferisce all'idea che le soluzioni sviluppate dagli organismi viventi per affrontare la complessità possono essere applicate a un'ampia gamma di sistemi complessi adattivi, compresi i contesti didattici.

Sibilio considera il sistema didattico proprio come un "sistema complesso adattivo" composto da unità composite, che a loro volta sono sistemi complessi adattivi con interazioni non lineari. Questo modello permette di comprendere la complessità della didattica e sposta l'attenzione sull'*azione* come parte fondamentale della cognizione. L'autore suggerisce che la percezione e l'azione sono integrate nell'atto, che è sia influenzato dalla cultura che dai modelli personali di interpretazione (Pasquariello, 2018). Questo particolare concetto richiama quindi l'importanza di affrontare la complessità con azioni risolutive piuttosto che limitarsi a descriverla.

Abbracciare le idee della semplessità in ambito didattico e educativo significa acquisire una postura cognitiva in grado affrontare la complessità dell'educazione attraverso la flessibilità, l'adattamento e la deviazione, che sono anch'essi principi del pensiero creativo e del pensiero laterale. Questo approccio mira a insegnare ai docenti come affrontare

situazioni educative complesse in modi innovativi e alternativi, esplorando in modo creativo le possibili soluzioni e come promuovere allo stesso tempo percorsi di apprendimento che valorizzino e incoraggino la creatività degli studenti. (Zollo, Kourkoutas, Sibilio, 2015, p.8).

La flessibilità e l'adattamento al cambiamento sono considerati come elementi chiave nel contesto dell'azione didattica, poiché l'ambiente educativo richiede la capacità di percepire, catturare, decidere o agire in modi diversi a seconda del contesto. Questi strumenti aiutano a gestire le sfide dell'apprendimento, trasformando situazioni problematiche in opportunità per ampliare la conoscenza attraverso l'azione. (Boffo, 2021).

Nella realtà dinamica e in continuo mutamento i docenti sono quindi chiamati a diventare dei "professionisti riflessivi" (Schon, 1993; Pasquay & Wagner, 2006; Nuzzacci, 2011; Crotti, 2017), capaci di riflettere costantemente sulla propria pratica, di assumersi la responsabilità della propria crescita professionale sempre in divenire, ma soprattutto di agire con la consapevolezza, anche critica, delle proprie scelte didattiche e del necessario adattamento alla complessità delle diverse situazioni educative.

Con questa tesi, che va a definire la conclusione del mio percorso di studi in Scienze della Formazione Primaria, desidero quindi aprire uno sguardo alla multidimensionalità e alla complessità nelle quali sono immersa. La complessità, come intesa da Morin (2017), riguarda l'idea che il mondo è costituito da sistemi complessi, interdipendenti e interconnessi, in cui le azioni e gli eventi possono avere conseguenze imprevedute e non lineari. Affrontare questa complessità richiede un approccio più olistico che vada oltre la ipersemplicificazione, il determinismo e il riduzionismo.

Il titolo del mio elaborato, *Abitare il multiverso creativo* oltre a sintetizzare in senso figurato il percorso di sperimentazione laboratoriale, rappresenta un invito a esplorare le infinite possibilità della creatività, a mescolare idee da differenti fonti, universi o, ancor meglio, multiversi concettuali e interpretativi e a creare qualcosa di nuovo e affascinante. È un'idea che incoraggia a pensare in modo aperto e divergente, a sperimentare, a innovare, ad aprire lo sguardo verso la pluralità e l'inclusività e ad osservare la realtà da molteplici prospettive.

Anche l'uso del verbo "abitare" suggerisce che la creatività non è solo un "posto" o uno "spazio" da visitare occasionalmente, ma un "luogo" in cui stabilirsi, vivere e prosperare. Questo implica un coinvolgimento profondo e continuo nella ricerca e nell'espressione della creatività. Sono infatti consapevole che la laurea non segna la fine del mio percorso formativo e professionale, ma piuttosto l'inizio di una nuova fase di esplorazione e crescita.

4.4 – Prospettive future

La presente ricerca si colloca in un ambito sperimentale ancora non abbastanza indagato dal punto di vista delle esperienze didattiche.

Sarebbe quindi interessante esplorare e approfondire ulteriormente alcuni aspetti che sono emersi.

Un'area di possibile espansione della ricerca potrebbe riguardare il confronto delle esperienze e dei risultati dei laboratori simili condotti in diverse classi o persino tra scuole diverse e in differenti regioni geografiche. Questo potrebbe evidenziare anche eventuali differenze culturali e sociali nei modi in cui i bambini rappresentano concetti come quello della "casa" attraverso il disegno.

Inoltre, sarebbe interessante esaminare, sulla scia di Rhoda Kellogg, se ci sono schemi evolutivi nelle rappresentazioni della casa durante lo sviluppo dei bambini nella scuola primaria. Potrebbe essere utile sviluppare programmi di laboratorio su misura per gruppi di età diverse al fine di esaminare come le rappresentazioni della casa cambiano con lo sviluppo cognitivo. Questo potrebbe portare a ulteriori comprensioni sulla crescita artistica dei bambini.

Un ulteriore passo potrebbe essere seguire il progresso dei bambini che partecipano a un particolare laboratorio artistico, come quello proposto, nel corso del tempo. Questo potrebbe aiutare a dimostrare l'efficacia a lungo termine di tali iniziative e il loro impatto sulla creatività e sul pensiero critico.

Potrebbe essere interessante esplorare l'approfondimento della tecnica espressiva fotografica e successivamente confrontare le opere fotografiche con i disegni precedentemente realizzati.

Un'altra prospettiva potrebbe riguardare il mantenimento dell'interesse dei bambini per il linguaggio visivo e l'arte fino all'età adulta. Questo potrebbe coinvolgere la promozione

di programmi artistici extracurricolari, l'esposizione a diverse forme d'arte e l'incoraggiamento a partecipare a eventi artistici locali o comunitari.

Nell'ottica della valutazione trifocale (Castoldi & Pellery, 2006, 2007, 2009) che pone in evidenza l'importanza di coinvolgere diverse figure nel processo valutativo, sarebbe interessante considerare il punto di vista intersoggettivo coinvolgendo anche i genitori nel percorso sperimentale. Essi rappresentano un elemento chiave per sostenere l'interesse dei bambini per l'arte e, coinvolgerli nel processo educativo, ad esempio attraverso l'organizzazione di una mostra d'arte finale che potrebbe, in tal senso, arricchire ulteriormente la ricerca.

Risulta evidente come la sfida di mantenere vivo l'interesse dei bambini nel tempo sia fondamentale. Pertanto, è importante considerare come sostenere e potenziare le capacità artistiche e creative durante tutto il loro percorso educativo. Una strada possibile potrebbe consistere nell'integrazione continua dell'arte e del linguaggio visivo nel curriculum scolastico, specialmente in un approccio interdisciplinare.

Inoltre, sarebbe interessante esaminare come la formazione degli insegnanti potrebbe essere migliorata per aiutarli a incoraggiare la creatività e lo sviluppo delle competenze visive nei loro studenti, magari attraverso corsi di formazione specifici sull'integrazione dell'arte nell'insegnamento.

In sintesi, questa ricerca suggerisce numerose opportunità per migliorare l'educazione artistica e promuovere lo sviluppo delle abilità grafiche, delle capacità espressive e della creatività nei bambini. Continuare a esplorare queste prospettive future che avvalorano il linguaggio di tipo visivo potrebbe contribuire a creare un ambiente educativo più stimolante e inclusivo, che sviluppa le competenze necessarie per affrontare le sfide di un mondo complesso e in continua evoluzione.

BIBLIOGRAFIA

MONOGRAFIE

Amadini, M. (2017). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Bergamo: Edizioni Junior.

Andina, T. (2005). *Percezione e rappresentazione. Alcune ipotesi tra Gombrich e Arnheim*. Palermo: Aesthetica.

Arnheim, R. (1974; prima edizione 1969). *Il pensiero visivo. La percezione visiva come attività conoscitiva*. Torino: Einaudi.

Arnheim R. (1986). *Intuizione e intelletto. Nuovi saggi di psicologia dell'arte*. Milano: Feltrinelli.

Arnheim, R. (2008). *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli.

Arnheim, R. (2009). *L'immagine e le parole*, (a cura di) Lucia Pizzo Russo L. & Dalì C. Milano: Mimesis.

Arnheim, R. (2013). *Pensiero visuale*. Milano: Mimesis.

Arnheim, R. (2021). *Pensieri sull'educazione artistica*, (a cura di) Pizzo Russo L. Palermo: Aesthetica.

Argenton, A. (2017). *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*, Parigi: Presses Universitaires de France (trad.it. La poetica dello spazio. Catalano, E. Bari: Dedalo, 2006).

Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.

- Barthes, R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Berger, J. (2014). *Capire una fotografia*. Roma: Contrasto
- Berger, J (2017). *Sul disegnare*. Milano: Il Saggiatore.
- Berger, J. (2022). *Questione di sguardi. Sette inviti al vedere fra storia dell'arte e quotidianità*. Milano: Il Saggiatore
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Bianchi, D. & Mainardi, M. (2006). *Disegnatori si nasce e si diventa. Il disegno a scuola, a scuola di disegno*. Bellinzona: Divisione della scuola, Centro didattico cantonale.
- Bianchi, D. (2015). *Educare all'espressione artistica. Ritrovare l'espressività nella scuola primaria e secondaria di primo grado*. Trento: Erikson.
- Calvani, A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cannoni, E. (2003). *Il disegno dei bambini*. Roma: Carrocci.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Cecotti, M. (2016). *Fotoeducando. La fotografia nei contesti educativi*. Bergamo-Parma: Junior-Spaggiari.
- Cesa-Bianchi, M., Cristini, C., Giusti, E. (2009). *La creatività scientifica. Il processo che cambia il mondo*. Roma: Sovera

Cicalò, E. (2016). *Intelligenza grafica*. Roma: Aracne

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

De Bartolomeis, F. (1990). *Girare intorno all'arte. Valutare e produrre*. Scandicci Firenze: La Nuova Italia.

De Bono, E. (1985). *Sei cappelli per pensare*. Milano: BUR.

De Bono, E. (1994). *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia*. Milano: BUR.

De Bono, E. (2000). *Il pensiero laterale. Come diventare creativi*. Milano: BUR.

De Hollanda, F., (2003). *Dialoghi Romani o Della Pittura Antica*, Libro Secondo, 1548, in Modroni, G. (a cura di), *I Trattati d'Arte*, Livorno: Sillabe

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company (trad. it. *Arte come esperienza*, (Ed.) G. Matteucci, Aesthetica edizioni, Sesto San Giovanni (Mi), 2020).

Dewey, J. (2023). *Arte, educazione, creatività*. (a cura di) Coppa F. Milano: Feltrinelli

Di Napoli, G. (2004). *Disegnare e conoscere. La mano, l'occhio e il segno*, Torino: Einaudi

Edwards, B. (2022). *Il nuovo disegnare con la parte destra del cervello*. Milano: Longanesi.

Felisatti, E. (2013). *L'insegnante, un professionista in ricerca*. In Falisatti E., Mazzucco C., *Insegnanti in ricerca, competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fiorillo, M.T. (2002). *Laboratorio immagine e arte. Educazione all'immagine su: linea (2^a parte), colore (2^a parte), superficie, luce/ombra. Secondo volume*. Trento: Erikson.

Frabboni, F. (2005). *Il laboratorio per imparare a imparare*. Napoli: Tecnodid.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erikson.

Goleman, D., Ray, M., Kaufman, P. (1999). *Lo spirito creativo*. Milano: Rizzoli.

Heidegger, M. (1976). *Costruire abitare pensare, in Saggi e discorsi*, (a cura di) Vattimo G., Milano: Mursia.

Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto: National Press Books (trad.it. *Analisi dell'Arte Infantile*, Emme, Milano, 1979).

Krepes, G. (1971). *Il linguaggio della visione*. Bari: Dedalo

Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1947). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan Company (trad. it. *Creatività e sviluppo mentale*, Giunti, Firenze 1967).

Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé (trad. it. *Il disegno infantile*. Armando, Roma 1969).

Marks L.E., (1978). *The Unity of the Senses. Interrelations among the modalities*. New York: Academic Press.

Maso, A., Piva, M. (2020). *Percorsi artistici per bambini. Esplorare l'arte nella scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Dino Audino

Massironi, M. (1982). *Vedere con il disegno. Aspetti tecnici, cognitivi, comunicativi*. Padova: Muzzio.

Massironi, M. (1989). *Comunicare per immagini, introduzione alla geometria delle apparenze*. Bologna: Il Mulino.

Messina, L. (2000). *Percezione e comunicazione visiva*. Padova: CLEUP.

Messina, L. & De Rossi M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Montessori, M. (2017; prima edizione 1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.

Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*, (a cura di) Anselmo A. & Gembillo G. Firenze: Le lettere.

Munari, B. (2004; prima edizione Corraini 1978). *Disegnare un albero*. Mantova: Corraini.

Munari, B., (2012; prima edizione Laterza, 1971). *Artista e Designer*. Roma-Bari: Laterza.

Munari, B. (2017; prima edizione Laterza, 1968). *Design e Comunicazione Visiva*. Roma-Bari: Laterza.

Munari, B. (2017; prima edizione Laterza, 1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza.

Munari, B. (2017; prima edizione Laterza, 1981). *Da cosa nasce cosa*. Roma-Bari: Laterza.

Maynard, P., (2000). *The engine of visualization. Think through photography*. New York: Cornell University Press, Ithaca.

Parisi, F. (2009). *Percezione ed emozione nell'atto fotografico*. In V. Cardella & D. Bruni (a cura di). *Cervello, linguaggio, società: atti del Convegno 2008 CODISCO*, Coordinamento dei dottorati italiani di scienze cognitive (pp. 416–427). Messina: Corisco.

Paquay, L., Wagner, M.C., (2006). *Competenze professionali privilegiate negli stage e in video- formazione*, in Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma: Armando.

Perrenoud, P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia

Pirenne Maurice, H. (1991). *Percezione visiva: ottica, pittura e fotografia*. Padova: Muzio

Pizzo Russo, L. (1983). *Conversazione con Rudolf Arnheim*. Palermo: Aesthetica

Pizzo Russo, L. (2015). *Il disegno infantile. Storia teoria pratiche*. Palermo: Aesthetica.

Robertson, I.H. (2000) *Mind Sculpture: Your Brain's Untapped Potential*. New York: Bantam.

Robertson, I.H. (2003). *Intelligenza visiva. Il sesto senso che abbiamo dimenticato*. Milano: Rizzoli

Robertson, I.H. (2011). *The Mind's Eye: The Essential Guide to Boosting Your Mental, Emotional and Physical Powers*. New York: Bantam.

Sala, P. M., Vanutelli, M. E., Lucchiari, C., (2018). *Allenare il pensiero creativo: tecniche e percorsi didattici*, in Lucchiari, C., (2018). *Psicologia a scuola. Un percorso pratico-teorico*. Padova: libreriauniversitaria.it.

Schön, D. (1993). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York Basic Books, (trad. it. Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo.)

Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Padova: Domeneghini.

Sibilio, M. (2014). *La Didattica Semplessa*. Napoli: Liguori.

Solso, R. L. (1994). *Cognition and the visual arts*. Cambridge: The MIT Press.

Sontag, S. (2004). *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*. Torino: Einaudi.

Triacca, S. (2020). *Didattica dell'immagine*. Brescia: Scholé – Morcelliana.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza

Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

Tuan, Y. (1990). *Topophilia, a study of environmental perception, attitudes, and values*. New York: Columbia University Press

Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.

Zoboli, G. (2013). *Casa di fiaba*. Milano: Topipittori.

Zorzi, E.& Santi, M. (2016). *Education as Jazz*. Cambridge Scholars Publishing.

RIVISTE E PERIODICI

Aiello, P., Sharma, U., Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplessa?. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (16), pp. 11-21.

Andina, T. Cali, C. (2011). Una vita contro. Conversazione con Lucia Pizzo Russo. *Rivista di estetica*, 48, pp. 3-11.

Baldacci M. (2009). La ricerca empirica in pedagogia. *Firenze University Press*, pp. 15-21

Bazzanini E. (2013). *Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo del bambino*. *Tafer Journal N. 56*

Boffo, V. (2021). Complessità e semplicità: epistemologie per il futuro della formazione. *Nuova Secondaria*, (10), pp. 69-79.

Castoldi (2006). Le rubriche valutative. *L'educatore - Cultura e Professione*.

Castoldi M. (2007). Lo sguardo trifocale. *L'educatore - Cultura e Professione*

Cicalò E. (2016). Percezione visiva – Rappresentazione grafica. *A/R. Scienze&Ricerche*.

Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, pp. 85-106.

Esoposito M., (2023). L'eredità di Bruno Munari: dalle sperimentazioni artistiche ai laboratori didattici. *Bollettino Telematico dell'Arte*, n. 937.

Farahi, F. (2020). Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico. *Formazione & Insegnamento* (1), Lecce, Pensa MultiMedia Editore, pp. 587-597.

Garista, P. (2020). Di-segno In-segno. Il disegno come arto-graphic literacy per espandere e documentare il potenziale umano. *Formazione & Insegnamento, 1, Pensa Multimedia*, pp. 438-450.

Giuseppe Di Napoli (2011). Che cos'è un disegno e perché si disegna. *Rivista di estetica*, (47), pp. 61-81.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), pp. 444–454.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), pp. 3–14.

Ippoliti E. (2017). Rinnovare lo sguardo. Il disegno e le sue pratiche: rappresentare, comunicare, narrare. diségno. *Rivista semestrale della società scientifica UID - Unione Italiana per il Disegno*, 1, pp. 143-154.

Lando, F. (2012), La geografia umanista: un'interpretazione. *Rivista Geografica Italiana*, 119, pp. 259-289.

Lando, F. (2016). La geografia della percezione. Origini e fondamenti epistemologici. Firenze, *Rivista geografica italiana*, pp. 141-162.

Mortari L., Valbusa F., Ubbiali M., (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più Didattica* -Trento: Erikson. pp.51-62.

Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12 (3), pp. 9-26.

Panizza L. (2009), L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva – I fondamenti pedagogici dei laboratori Giocare con l'arte, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, Bologna, CLUEB, 2009, pp. 1-19.

Parisi, F. (2012). Mind the gap: Neuroaesthetics of photographs. *Cognitive Systems*, (7), pp. 295–304.

Pasquariello, M. (2018). Mario Sibilio, La Didattica Semplessa. Essais [<http://journals.openedition.org/essais/401>]. *École doctorale Montaigne Humanités* pp. 201-207.

Rocca L. (2012). Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. *Il Bollettino di Clio*.

Sassatelli, R. (2011). Cultura visiva, studi visuali. In *Studi culturali*, n. (2), pp. 147-154.

Settimini, S. (2019). L'approccio creativo nella scuola. *Educare.it – Rivista online*.

Sibilio, M. (2012). Semplessità didattiche. In Idem (a cura di), *Complessità decifrabile*. Lecce: Pensa, pp. 37-38.

Sibilio, M. (2012b). La dimensione semplessa dell'agire didattico. In Idem (a cura di), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*. Lecce: Pensa, pp. 10-14.

Tramonti, F.R., (2004). Il disegno infantile: uno studio antropologico. *Antropo*, (8), pp.101-106.

Veluti S. (2015). Il senso dell'abitare nel saggio di Heidegger *Costruire abitare pensare. Nuova Secondaria* (2), pp.49-58.

Zollo, I., Kourkoutas, E., Sibilio, M. (2015). Creatività, pensiero divergente e pensiero laterale per una didattica semplice. *Educational Reflective Practices*, 1(1), pp. 5-18.

INTERNET, SOFTWARE E MULTIMEDIA

Bruno Munari e il metodo Munari. from <http://www.brunomunari.it>

Loris Malaguzzi e “i cento linguaggi”. from <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/>

Di Napoli, G (2015). *Il fondamento dell'istruzione è insegnare a vedere. Doppio Zero*. from <https://www.doppiozero.com/il-fondamento-dellistruzione-artistica-e-insegnare-vedere>

Di Napoli, G. (2018). *Pensare il disegno, Doppio zero*. from <https://www.doppiozero.com/pensare-il-disegno>.

Robinson, S. R (2006). *Do school kill creativity. Ted Talk*. from https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity.

Vigo, A. (2008). *Le immagini nella didattica per alunni con disabilità*. Retrieved from [https://www.yumpu.com/it/document/read/15879039/le-immagini-nella-didattica-per-alunni-con-disabilita-centro-di-\].](https://www.yumpu.com/it/document/read/15879039/le-immagini-nella-didattica-per-alunni-con-disabilita-centro-di-)

RIFERIMENTI NORMATIVI

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Nota Miur n. 3645/2018 – *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Decreto Ministeriale 742 del 10 ottobre 2017, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, ai sensi del D.Ivo n.62 del 13 aprile 2017.

Decreto Ministeriale del 13 novembre 2012, n.254, *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n°249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, relativa al *quadro europeo delle qualificazioni*. [European Qualifications Framework (EQF) for lifelong learning, 2008].

Decreto Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche* ai sensi dell'art.21, della Legge 15 marzo 1997, n. 59.

ALLEGATI

Allegato 1 – Format di progettazione

TITOLO: Abitare il multiverso creativo. Percorso laboratoriale in una classe quinta primaria per superare lo stereotipo figurativo

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE

- Consapevolezza ed espressione culturale
- Competenza alfabetica funzionale

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Arte e Immagine e Geografia

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

L'alunno.

- utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre una varietà di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi.)
- rielaborare in modo creativo le immagini utilizzando diverse tecniche, materiali e strumenti, tra cui quelli grafico-espressivi.
- osserva, esplora, descrive e legge immagini, opere d'arte e messaggi multimediali, sviluppando una consapevolezza critica delle forme visive.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

- Esprimersi e comunicare:
- capacità di elaborare in modo creativo e originale produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni, di introdurre elementi linguistici e stilistici nelle proprie creazioni artistiche, ispirandosi anche all'osservazione di immagini e fotografie.
- osservare e leggere le immagini:
- capacità di guardare e osservare con consapevolezza un'immagine descrivendo gli elementi formali, utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio
- riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuando il loro significato espressivo.

Conoscenze e abilità *(che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità)*

Conoscenze:

- concetto di “casa” e “senso del luogo”
- le case nel tempo e nel mondo
- Concetti di tridimensionalità. prospettiva, volume
- Ricchezza, varietà, originalità dei particolari.

Abilità:

- Conoscere il concetto di “casa” non solo inteso come luogo fisico ma anche come luogo vissuto;
- conoscere diversi tipi di case nel corso della storia e nel mondo
- Conoscere alcune tecniche espressive e compositive;
- Sperimentare alcune tecniche espressive
- Esprimersi attraverso il linguaggio grafico in modo creativo e originale superando gli stereotipi figurativi.

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
CONOSCENZA ED ESPRESSIONE GRAFICA	Conoscere, manipolare, sperimentare e utilizzare creativamente tecniche diversi per realizzare prodotti grafici.	L'alunno conosce, manipola, sperimenta e utilizza creativamente tecniche diverse per realizzare dei prodotti grafici originali.	Conosce, manipola, sperimenta e utilizza creativamente e in autonomia tecniche per realizzare prodotti grafici e pittorici in modo espressivo e originale. I lavori sono accurati e ricchi di elementi espressivi.	Conosce, manipola, sperimenta e utilizza creativamente tecniche per realizzare prodotti grafici e in modo corretto ed espressivo. I lavori sono accurati.	Conosce, manipola, sperimenta e utilizza creativamente tecniche per realizzare prodotti grafici in modo abbastanza corretto e con il supporto dell'insegnante. I lavori sono piuttosto essenziali.	Conosce, manipola e utilizza creativamente tecniche per realizzare prodotti grafici e pittorici in modo parzialmente corretto solo con l'aiuto dell'insegnante.

OSSERVAZIONE, COMPRESIONE E RIELABORAZIONE	Osservare immagini e/o fotografie individuandone e comprendendone le funzioni comunicative, e rielaborare i concetti in modo creativo e originale.	L'alunno osserva e decodifica i messaggi e i significati contenuti in immagini e fotografie, li interpreta e li rielabora in modo creativo e originale	Osserva e decodifica i principali messaggi contenuti in un'immagine e/o in una fotografia in modo corretto, dandone una propria interpretazione e rielaborazione creativa originale.	Osserva e decodifica i principali messaggi contenuti in un'immagine e/o in una fotografia in modo corretto dandone una propria interpretazione.	Osserva e decodifica i principali messaggi contenuti in un'immagine e/o in una fotografia in modo abbastanza corretto.	Se adeguatamente supportato, osserva e decodifica i principali messaggi contenuti in un'immagine e/o in una fotografia in modo essenziale.
PARTECIPAZIONE	Partecipare alle attività proposte	L'alunno partecipa alle attività proposte; si interessa agli argomenti trattati e proposti, formulando domande e chiedendo spiegazioni.	L'alunno partecipa attivamente e con continuità alle attività proposte, dimostrando interesse verso le attività e desiderio di approfondire gli argomenti e i contenuti trattati e proposti	L'alunno partecipa attivamente e con continuità alle attività proposte dimostrando interesse verso i contenuti trattati e proposti.	L'alunno, se opportunamente motivato, partecipa alle attività sulla base di interessi personali.	L'alunno, solo se sollecitato, partecipa alle attività proposte.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ
(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)

Nel contesto della didattica basata sullo sviluppo delle competenze, la valutazione diviene un elemento cruciale che va ben oltre la semplice assegnazione di voti alla fine di un percorso. La valutazione diventa un processo continuo che accompagna ogni fase dell'apprendimento. In un approccio basato sulla complessità, le abilità, le capacità e le conoscenze degli studenti vengono considerate in relazione a un contesto in evoluzione costante. La valutazione si adatta a questa realtà mutevole e richiede responsabilità e consapevolezza da parte di tutti i partecipanti. La valutazione autentica è fondamentale in questo contesto, in quanto mira a valutare non solo ciò che gli studenti fanno, ma anche ciò che sono in grado di fare con ciò che fanno. Questa valutazione avviene in vari momenti del percorso, inclusi in itinere e alla conclusione di ciascun argomento. Si tiene conto di sia delle prove formali ovvero i disegni e i lavori prodotti dagli alunni durante i diversi incontri sia di prove non formali (verbalizzazioni, esercitazioni pratiche) e osservazioni basate su griglie o appunti liberi. Si presta attenzione all'autonomia degli studenti, alla loro costanza nell'utilizzare risorse fornite dall'insegnante e all'originalità nella rielaborazione degli stimoli proposti. Si considerano anche l'impegno, l'attenzione, l'ascolto delle istruzioni, l'interesse e la partecipazione degli studenti, oltre alla cura del materiale e dei propri elaborati. La valutazione include anche momenti di autovalutazione, che consentono agli studenti di sviluppare la consapevolezza dei propri processi metacognitivi e imparare a imparare.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE
(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento o (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Fase iniziale: 1 lezione da due ore	Aula	Test iniziale della casa	Metodologia attiva e partecipativa. Apprendimento per scoperta Format: lezione frontale anticipativa	- fogli - colori - lavagna LIM - albo illustrato - cartellone - post-it	Lezione 1 Test iniziale: disegnare una casa Questionario: - Sei soddisfatto del tuo disegno? - Ti piace disegnare? - Secondo te, si può migliorare nel disegno? Come? Ragionamento sul significato di casa, senso del luogo; casa come idea di abitazione, luogo.

			e narrativa.		<p>Lettura albo illustrato Casa di Fiaba</p> <p>Attività: discussione di gruppo. Descrivi che cosa significa per te casa; cosa significa abitare. Brain-storming Cartellone e post-it.</p>
<p>Fase centrale: 4 lezioni da due ore ciascuna</p>	Aula	<p>La casa nel tempo e nello spazio</p> <p>Gli elementi della casa</p> <p>La tridimensionalità, prospettiva, orizzonte, punti di fuga</p> <p>La planimetria della casa</p>	<p>Metodologia attiva Apprendimento per scoperta</p> <p>Format: lezioni attive e di approfondimento; laboratorio</p> <p>Tecniche: tecniche attive di riproduzione operativa; tecniche di produzione;; tecniche di discussione e confronto</p>	<p>- LIM - schede didattiche - fogli - fotografie</p>	<p>Lezione 2: La casa nel tempo e nello spazio</p> <p>Presentazione di fotografie di case di diverso tipo nel tempo e nello spazio: le fotografie possono portarci in giro per il mondo a vedere case diverse: <i>quando l'uomo ha scoperto il significato di "casa"? come si è modificata nel tempo e nello spazio la casa?</i></p> <p>Attività: produzione scritta "La mia casa ideale"</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>come vorresti che fosse la tua casa ideale?</i> • <i>dove vorresti che fosse la tua casa ideale? in che tipo di ambiente? clima? paesaggio?</i> <p>Lezione 3: elementi che compongono la casa: presentazione di fotografie di finestre, porte; tetti, facciate ecc.</p> <p>Attività: osservazione del disegno iniziale e discussione: <i>cosa manca? cosa vorreste aggiungere?</i></p> <p>Ragionamento sul concetto di facciata: <i>che cos'è la facciata? quante facciate ci sono in una casa? le facciate sono tutte uguali? come far rientrare in un disegno più facciate? in un disegno possono essere rappresentate tutte le facciate?</i></p> <p>Ragionamento su come trasferire qualcosa di tridimensionale all'interno di un medium bidimensionale. -> rappresentare la profondità orientando obliquamente gli oggetti. Verrà mostrata una fotografia di scorcio cioè una fotografia, che mostra proprio la casa in maniera tale che le linee che creano prospettiva vengano fuori. Utilizzare la</p>

					<p>prospettiva per disegnare ci permette di ottenere un risultato molto simile a quello che si ottiene scattando una fotografia.</p> <p>Attività: scheda con linee di prospettiva principali dello scorcio: richiesta di continuare il disegno a partire dalle linee date per realizzare una casa tridimensionale.</p> <p>Realizzazione di un disegno utilizzando la tecnica della prospettiva con uno o due punti di fuga o con il chiaroscuro</p> <p>Lezione 4: <i>come è fatta una casa internamente?</i> Discussione sulle stanze della casa. significato e loro utilizzo.</p> <p>Attività: Evocare e descrivere (rappresentare?) un angolo o uno spazio speciale della casa;</p> <p>Lezione 5: differenza tra lo spazio orizzontale e lo spazio verticale - la pianta della casa: spiegazione ed esempi</p> <p>Attività: disegnare la pianta della casa ideale: scegliere numero di stanze che dovrebbe avere, la disposizione, la forma, numero di piani ecc.</p>
1 lezione da due ore	Aula	disegno finale	<p>Metodologia attiva</p> <p>Format: laboratorio</p> <p>Tecniche: di produzione e confronto</p>	- fogli - colori	<p>Lezione 6: compito finale</p> <p>Consegna: rappresenta attraverso un disegno la tua casa ideale considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i diversi elementi che si possono aggiungere (finestre, balconi, porte, cancelli, terrazze ecc.) - la tridimensionalità (lo scorcio) - compatibilità con la planimetria (pianta) e quindi anche con il numero delle stanze scelte e la loro disposizione. - il contesto: la casa si deve adattare all'ambiente, al clima, alla cultura ecc.

Allegato 2 – Esempi questionari iniziali

DOPO AVER DISEGNATO RISPONDI A QUESTE DOMANDE:

- Sei soddisfatto del tuo disegno?

MOLTO SODDISFATTO	SODDISFATTO	POCO SODDISFATTO	PER NULLA SODDISFATTO
			

- Ti piace disegnare?

MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
			

Perché?

Perché mi rilassa e poi perché mi piacciono i colori vivaci

- Secondo te, si può migliorare nel disegno? Sì o NO? Sì

Come? magari con più sfumature

DOPO AVER DISEGNATO RISPONDI A QUESTE DOMANDE:

- Sei soddisfatto del tuo disegno?

MOLTO SODDISFATTO	SODDISFATTO	POCO SODDISFATTO	PER NULLA SODDISFATTO

- Ti piace disegnare?

MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA

Perché?

Perché lo trovo un modo per sfogarsi e per far capire agli altri le tue emozioni ma attraverso un foglio e non con le parole.

- Secondo te, si può migliorare nel disegno? Sì o NO? Sì

Come? Impegnandosi molto e fare quello che si può fare.

Allegato 3 - Raccolta delle risposte al questionario iniziale

NOMI	Sei soddisfatto del tuo disegno?	Ti piace disegnare?	Perché?	Si può migliorare nel disegno? SI o NO	Come?
A.	SODDISFATTO	MOLTO	Perché lo trovo un modo per sfogarsi e per far capire agli altri le tue emozioni ma attraverso un foglio e non con le parole.	SI	Impegnandosi molto e fare quello che si può fare.
D.	MOLTO SODDISFATTO	MOLTO	Perché quando guardavo mia cugina disegnava tutto quello che la circondava, allora ho voluto provarci anche io e quando ho iniziato a disegnare ogni giorno alla fine sono diventato bravissimo. Ecco perché amo disegnare.	SI	Allenandosi ogni giorno, e ho un trucco che mi ha svelato mia cugina ed è guardare qualsiasi video di disegno. Mentre il mio è copiare i disegni.
L.	MOLTO SODDISFATTO	MOLTO	Perché disegnare mi fa stare calmo e tranquillo.	SI	Mettendoci degli alberi e anche migliorarmi in disegno.
S.	SODDISFATTO	ABBASTANZA	Perché mi piace disegnare spesso tutto ciò che vedo e rappresentarlo con un'altra prospettiva.	SI	Esercitandomi molto tipo sul tratto e la struttura...
B.	SODDISFATTO	MOLTO	Perché mi piace creare bei disegni per poi mostrarli a tutti.	SI	Facendo lo sfondo e il paesaggio.
G.	MOLTO SODDISFATTO	ABBASTANZA	Perché disegnare mi fa sentire bene e so che posso migliorare.	SI	Secondo me potevo fare le linee più dritte e colorare molto meglio ma sono molto soddisfatto.
N.	SODDISFATTO	POCO	Perché non sono molto bravo a disegnare.	SI	Si può migliorare nel disegno allenandosi
E.	MOLTO SODDISFATTO	MOLTO	Perché quando disegni nessuno ti può dire se è sbagliato ciò che hai disegnato perché quello è il tuo disegno	NO	
V.	SODDISFATTO	ABBASTANZA	Perché quando mi annoio disegno. E quando disegno mi sento felice. Dopo non mi sento annoiato.	SI	Aggiungendo qualcosa.
A.	MOLTO SODDISFATTO	MOLTO	Perché nel mio disegno ho usato molta fantasia ed ho dato il meglio di me. Io amo disegnare fin da piccola e	NO	

			per me è come liberare il cervello, amo usare molta fantasia e nessuno ti giudica.		
M.	MOLTO SODDISFATTO	MOLTO	Perché disegnare mi fa sentire tranquillo.	SI	Vorrei migliorare in disegno.
A.	SODDISFATTO	MOLTO	Perché mi rilassa e mi piace migliorare sempre di più per diventare ancora più brava nei miei disegni.	SI	Magari non mettendo troppi colori.
G.	SODDISFATTO	ABBASTANZA	Perché mi rilassa e poi perché mi piacciono i colori vivaci.	SI	Magari con più sfumature.
G.	SODDISFATTO	ABBASTANZA	A me piace disegnare ma non è la mia attività preferita quindi quando disegno mi è un po' noioso ma dipende cosa devo disegnare.	NO	
G.	MOLTO SODDISFATTO	MOLTO	Mi piace disegnare perché quando disegno penso che da grande diventerò una pittrice famosissima e anche perché quando finisco il disegno, lo guardo e mi sento sempre più soddisfatta di me stessa.	NO	
B.	MOLTO SODDISFATTO	ABBASTANZA	Perché disegnare dopo un po' mi annoia e mi stanco. Però, invece, quando ho voglia mi piace abbastanza.	SI	Per me avrei dovuto colorare meglio e poi per migliorarlo magari avrei dovuto disegnare un po' di alberi e fare la casa un po' più piccola.
B.	MOLTO SODDISFATTO	ABBASTANZA	Perché disegnando puoi rendere realtà posti, cose, animali fantastici e volare con la fantasia.	SI	Andando da qualcuno che è bravo e che ti può aiutare e impegnarsi.
A.	MOLTO SODDISFATTO	ABBASTANZA	Disegnare è una mia passione.	SI	Mettendoci tanto impegno mentre si disegna.
A.	SODDISFATTO	MOLTO	A me piace molto disegnare perché mi piace fare delle cose creative.	NO	
F.	MOLTO SODDISFATTO	MOLTO	A me piace disegnare perché mi fa sentire libero da tutto e perché nel completarlo a volte ti viene fuori un bel lavoro.	SI	Io posso migliorare tanto nella copiatura perché a volte le persone le faccio quadrate.
G.	MOLTO SODDISFATTO	MOLTO	Perché quando disegno libero la fantasia	SI	O guardando video, imparando dai familiari, oppure riprovando e riprovando per tante volte.
V.	SODDISFATTO	ABBASTANZA	Perché disegnare mi rilassa ma non è la mia passione	SI	Esercitandosi o provando tante volte.

Allegato 4 – La casa nel tempo e nel mondo: alcune delle fotografie presentate durante la lezione





ALCUNE CASE PIU' STRANE DEL MONDO



Basket Building (Ohio, USA)



Casa Piano (Cina)



Casa scarpa (Sud Africa)



Casa Teiera (Washington, USA)



La Casa Capovolta (Austria)



Casa ubriaca (Polonia)

Allegato 5 – Esempi di descrizione della “casa ideale”

...E ADESSO PROVA A VIAGGIARE CON LA TUA FANTASIA

Immagina di essere in un luogo per te bello, reale o fantastico, e prova a pensare ad una casa. Immagina la casa dei tuoi sogni, la casa che vorresti costruire, la casa dove vorresti abitare.

- Come è fatta?
- E' di foglie? E' di mattoni? è una tenda? è grande o piccolina? Ha un giardino?
- In quale ambiente potrebbe essere questa casa? Nel deserto? E' nel bosco? Al mare?
- Chi ti fa compagnia? ci sono degli animali?
- Cosa ti piacerebbe fare all'interno e/o all'esterno di questa casa?

... chiudi gli occhi, prova a immaginare e descrivi (descrizione scritta in forma *soggettiva*) tutte le sue caratteristiche.

La casa che vorrei avere è fatta di mattoni ed è una casa moderna con vetrate in vetro e una piscina con tre scivoli. La mia casa è abbastanza alta e le sue forme principali sono il cubo e il parallelepipedo. La mia casa è circondata da un giardino con giochi di legno e una rete da pallavolo e vorrei che si trovasse in un posto moderno e abbastanza frequentato. Come amico da compagnia vorrei cinque cagnolini di razza Toy Dog che a me piacciono tanto

...E ADESSO PROVA A VIAGGIARE CON LA TUA FANTASIA

Immagina di essere in un luogo per te bello, reale o fantastico, e prova a pensare ad una casa. Immagina la casa dei tuoi sogni, la casa che vorresti costruire, la casa dove vorresti abitare.

- **Come è fatta?**
- **E' di foglie? E' di mattoni? è una tenda? è grande o piccolina? Ha un giardino?**
- **In quale ambiente potrebbe essere questa casa? Nel deserto? E' nel bosco? Al mare?**
- **Chi ti fa compagnia? ci sono degli animali?**
- **Cosa ti piacerebbe fare all'interno e/o all'esterno di questa casa?**

... chiudi gli occhi, prova a immaginare e descrivi (descrizione scritta in forma **sogettiva**) tutte le sue caratteristiche.

La mia casa è molto alta con tanti piccoli
tami che ospitano delle stanze. Vorrei che fosse di
legno e pietra in un fianco di una montagna nel bosco.
Vorrei che sia caldo in estate e abbastanza temperato
in inverno. Vorrei che ci siano molti animali di più
particolari ai più semplici o dai più grandi ai più piccoli.
Vorrei anche che non ci siano persone che abitano
insieme a me ma piuttosto che mi vengano a farmi
visita. Per arrivare al punto più importante ^{la mia casa} Vorrei
che ci sia una scala colorata piena di ghirigori e
piante. Se dopo scendiamo e arriviamo a terra
vorrei che ci sia un lago che ospiti altri animali che
non stanno nella terra ferma. Per l'illuminazione
invece vorrei vicino a casa tante lanterne orientali
e in basso lunghi lampioni rivestiti di edera.

...E ADESSO PROVA A VIAGGIARE CON LA TUA FANTASIA

Immagina di essere in un luogo per te bello, reale o fantastico, e prova a pensare ad una casa. Immagina la casa dei tuoi sogni, la casa che vorresti costruire, la casa dove vorresti abitare.

- Come è fatta?
- È di foglie? È di mattoni? È una tenda? È grande o piccolina? Ha un giardino?
- In quale ambiente potrebbe essere questa casa? Nel deserto? E' nel bosco? Al mare?
- Chi ti fa compagnia? ci sono degli animali?
- Cosa ti piacerebbe fare all'interno e/o all'esterno di questa casa?

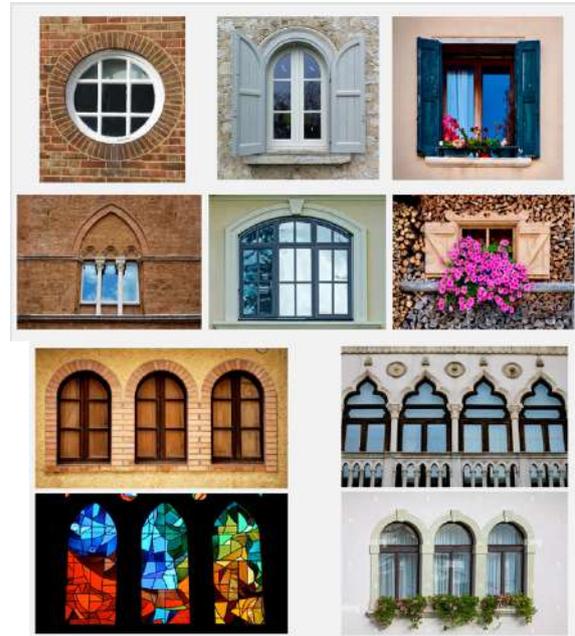
... chiudi gli occhi, prova a immaginare e descrivi (descrizione scritta in forma *soggettiva*) tutte le sue caratteristiche.

La mia casa dei sogni è a quattro piani a Milano. La casa è tutta bianca fatta di marmo con tanti mobili di legno chiaro. Il cortile è cementato con una piscina fatta di mosaici e tutta circondata da piante esotiche. In un angolo mi piacerebbe che ci fossero quattro uccini con in mezzo un tavolino con le gambe di legno dove potrei bere il tè. All'interno del cortile sopra si vedono i quattro piani. Ottocati ci balconi sono ottocati delle piante come l'edera. Sotto i portici ci sono tanti diametri di colore verde natura e anche dei poggiatesta di colore bianco perla. La casa è molto grande con cinque camere da letto e tre bagni tutti bianchi. Vorrei una casa grandissima con tante camere diverse e il cortile con una grande piscina e piena di piante. La casa mi piacerebbe averla quadrata.

Allegato 6 – Esempi di fotografie degli elementi della casa presentati durante la lezione



ESISTONO ANCHE LE CASE CON I TETTI D'ERBA!
A COSA SERVONO SECONDO VOI?



COMIGNOLO: NON SOLO UN ELEMENTO ARCHITETTONICO MA ANCHE UN ELEMENTO DECORATIVO

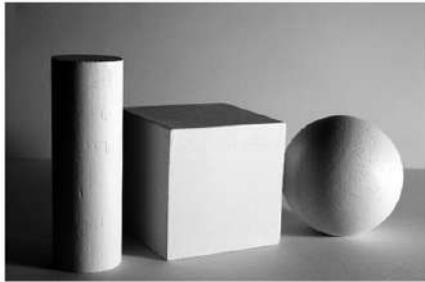
I comignoli di Gaudi

La caratteristica principale di Gaudi era associare l'architettura con l'arte definendola un'unica cosa.



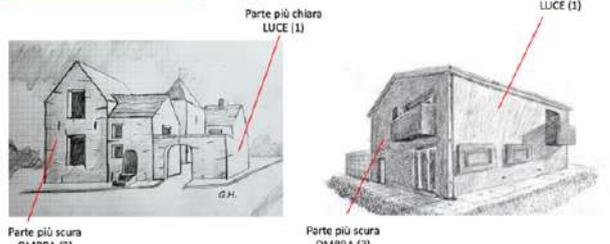
Allegato 7 – Slide presentazione Power-Point sul concetto di chiaroscuro

IL CHIAROSCURO LO POSSIAMO UTILIZZARE ANCHE PER ALTRE FORME SOLIDE...



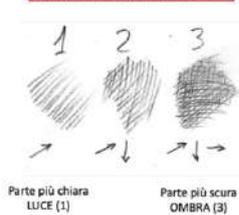
...E ANCHE PER DISEGNARE LA CASA

CHIAROSCURO CON IL TRATTEGGIO



COME CREARE IL CHIAROSCURO NEL DISEGNO?

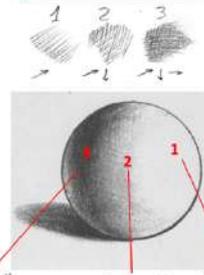
CHIAROSCURO CON IL TRATTEGGIO



CHIAROSCURO CON IL COLORE



CHIAROSCURO CON IL TRATTEGGIO



CHIAROSCURO CON LE SFUMATURE DI COLORE



CHIAROSCURO CON LE SFUMATURE DI COLORE



Allegato 8 – Alcuni esempi del percorso laboratoriale svolto dagli alunni

ALUNNO L:



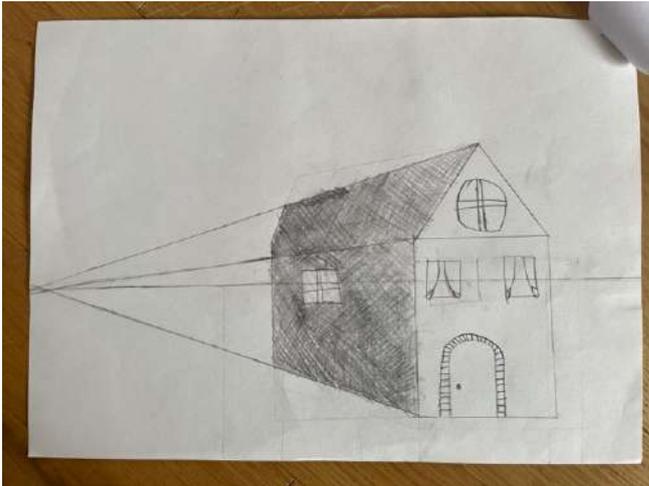
Disegno iniziale

La mia casa dei sogni vorrei che fosse di legno su due
piani con un bel giardino con tanti alberi e molta
vegetazione, mi piacerebbe se ci fosse anche un orto
per potermi coltivare tutte le verdure e soprattutto
il pomodoro che a me piace tanto.
Nella mia casa dei sogni vorrei avere un gatto e
due cani, mi piacerebbe anche avere qualche animale
da fattoria tipo una mucca per il latte fresco
ogni giorno e delle galline che danno le uova.
Mi piacerebbe che fosse una grande cucina e un
grande soggiorno per invitare tutti i miei amici,
e fare un sacco di feste e mangiare tutti insieme.
Vorrei che fosse in montagna e tutto questo mi farebbe compagnia
per tutta la vita.

Descrizione
della casa ideale



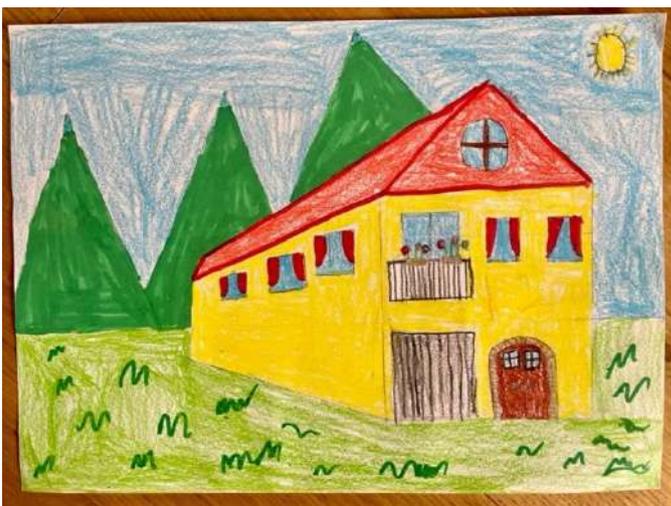
Disegno della facciata



Disegno della casa cercando di dare profondità (tridimensionalità/prospettiva/c hiaroscuro



Disegno della pianta della casa ideale



Disegno finale

ALUNNO N.



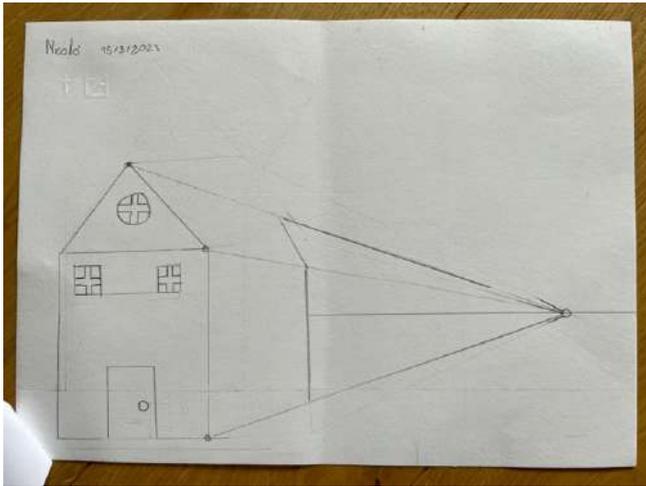
Disegno iniziale

La mia casa ideale è una casa a pallafitta, me la immagino
sull'acqua e sul tetto uno ricordo che porta nel lago.
Me la immagino a forma di pallone da calcio che però
al posto dei quadrati mi ci sono le finestre. Ci metterei un
campo da calcio. Il materiale con cui costruirei di mattoni
colorati di bianco. All'interno passerei molte ore a giocare
a calcio. Il mio sport preferito.

Descrizione
della casa ideale



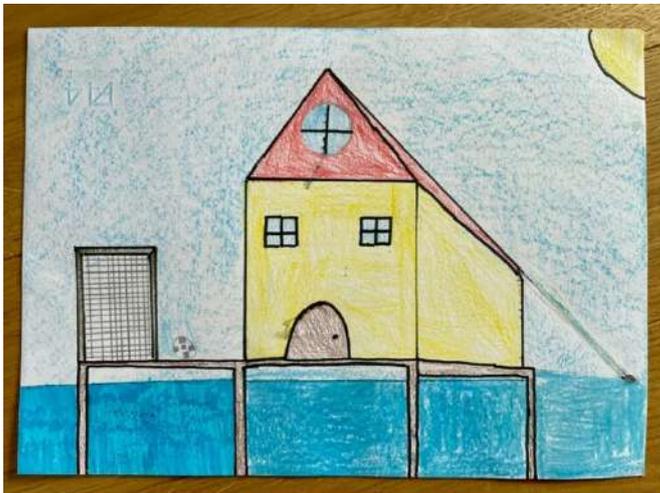
Disegno della facciata



Disegno della casa cercando di dare profondità (tridimensionalità/prospettiva/chiaroscuro)



Disegno della pianta della casa ideale



Disegno finale

ALUNNA B



Disegno iniziale

La casa in cui vorrei abitare è una casa a forma di pattino sulla rotelle. La casa pattino è di dimensione media con fiorellini sui tetti e sulle finestre. La casa si trova in un bosco in montagna con neve in giardino solo sull'erba e sugli alberi non sulla casa.

Con me in casa, a vivo da sola.

All'esterno mi piacerebbe pattinare nella pista in giardino ovviamente al coperto perché se no sarebbe piena di neve. Inoltre la mia casa pattino si può muovere ovunque io voglia. Si può muovere anche sulla neve e sull'acqua. Ovunque!

Descrizione della casa ideale



Disegno della facciata



Disegno della pianta della casa ideale



Disegno finale

ALUNNA A.



Disegno iniziale

La casa che vorrei avere è fatta di mattoni ed è una casa moderna con vetrate in vetro e una piscina con tre scivoli. La mia casa è abbastanza alta e le sue forme principali sono il cubo e il parallelepipedo. La mia casa è circondata da un giardino con giochi di legno e una rete da pallavolo e vorrei che si trovasse in un posto moderno e abbastanza frequentato. Come amico da compagnia vorrei cinque cagnolini di razza Toy Dog che a me piacciono tanto.

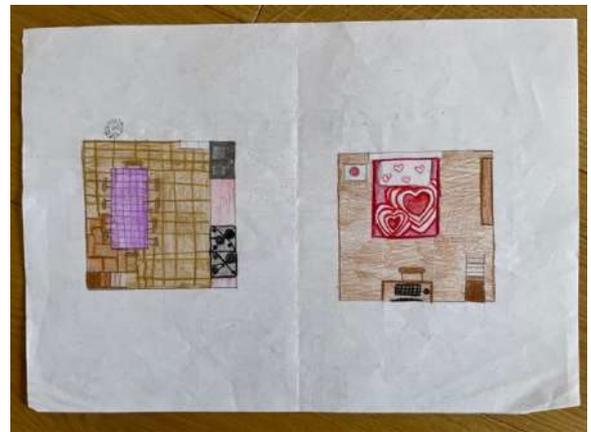
Descrizione della casa ideale



Disegno della facciata



Disegno della casa cercando di dare profondità (tridimensionalità/prospettiva/chiaroscuro)



Disegno della pianta della casa ideale



Disegno finale

ALUNNA S.



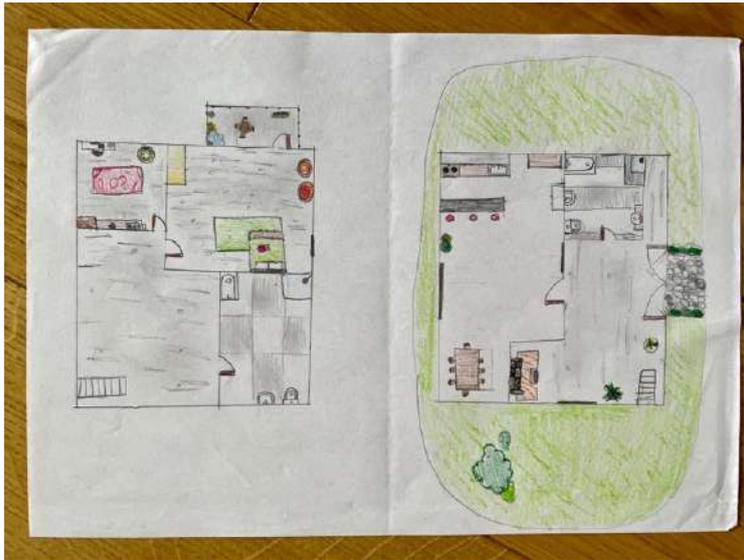
Disegno iniziale

La mia casa è molto alta con tanti piccoli
tami che ospitano delle stanze. Vorrei che fosse di
legno e pietra in un fianco di una montagna nel bosco.
Vorrei che sia caldo in estate e abbastanza temperato
in inverno. Vorrei che ci siano molti animali di più
particolari ai più semplici o da più grandi ai più piccoli.
Vorrei anche che non ci siano persone che abitano
insieme a me ma piuttosto che mi vengano a farmi
visite. Per arrivare al punto più importante ^{La mia casa} Vorrei
che ci sia una scala colorata piena di ghirigori e
piante. Se dopo scendi a me e arriviamo a terra
vorrei che ci sia un lago che ospiti altri animali che
non stanno nella terra ferma. Per l'illuminazione
invece vorrei vicino a casa tante lanterne orientali
e in basso lunghi lamponi rivestiti di edera.

Descrizione
della casa ideale



Disegno della facciata



Disegno della pianta della casa ideale



Disegno finale



Disegno della casa cercando di dare profondità (tridimensionalità/prospettiva/c hiaroscuro)



Disegno della pianta della casa ideale



Disegno finale

ALUNNO G.



Disegno iniziale

La mia casa dei sogni sarà a girandola di
 spazzare di granite * con rivelle, finestre e pannelli solari
 La mia casa dei sogni non è né grande né
 piccola con un ampio giardino con un campo
 da calcio e una nuova montagna russa più la
 piscina.
 La mia abitazione è nella pianura perché
 non mi piace il secco del deserto né la troppa
 forestaglia del bosco.
 Le persone che mi fanno compagnia perché
 non mi piace stare solo sono i miei amici, i
 miei famigliari e molti animali perché ne
 sono appassionato tipo i gatti, pecore, pappagalles ecc...
 Mi piacerebbe giocare a calcio, guardare la tv
 ascoltare gli animali, giocare ai videogiochi e
 vedere la mia squadra, preferisco girare, il motor.
 A me piacerebbe più di un miliardo la
 mia casa dei sogni anche se dovessi pagare milioni.

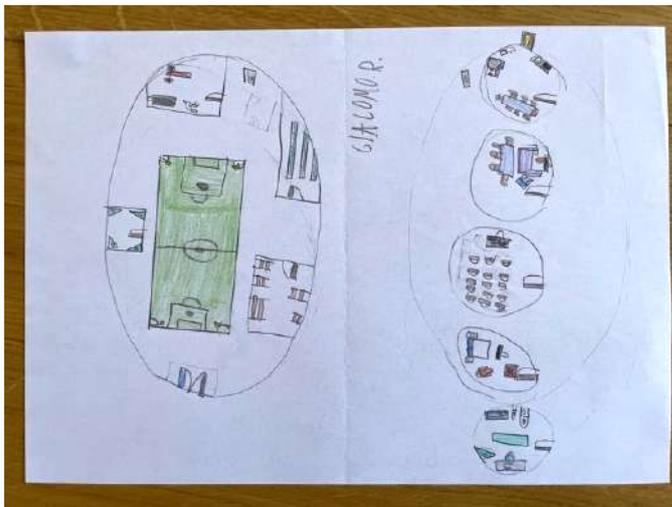
Descrizione
 della casa ideale



Disegno della facciata



Disegno della casa cercando di dare profondità (tridimensionalità/prospettiva/ chiaroscuro)



Disegno della pianta della casa ideale



Disegno finale

Allegato 9– Esempi di questionari finali

QUESTIONARIO FINALE:

- Sei soddisfatto del tuo disegno finale?

MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
			
- Il percorso che abbiamo svolto sulla **casa** ti è piaciuto?

MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
			
- Perché?
Perché è stato divertente e istruttivo, e mi ha fatto imparare di molti tipi di case e mi è piaciuto molto.
- Cosa hai imparato?
Ho imparato diverse tecniche per disegnare una casa (colori nuovi, la pianta, gli elementi). Da è stato molto interessante.
- Ti è piaciuto imparare anche attraverso la visione di **FOTOGRAFIE**? SI o NO? SI
- Pensi che le fotografie ti abbiano aiutato ad **osservare** e a **conoscere** meglio alcuni aspetti che riguardano le case che non conoscevi o a cui non avevi mai fatto attenzione?

MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
			

Pensi che il tuo disegno sia **migliorato** lungo il percorso? SI o NO? SI

In quali aspetti?

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
Nel tratto		X		
Nel colore	X			
Nella creatività	X			
Nella fantasia	X			
Nel dare tridimensionalità/volume al disegno (prospettiva e/o chiaroscuro).			X	
Nel rendere il disegno più ricco di dettagli	X			
Nel rendere il disegno più simile alla realtà	X			
Nella precisione	X			
Nella composizione		X		

Dopo questo percorso di esplorazione, osservazione, conoscenza e creazione della casa descrivi in poche parole che cosa significa per te **CASA**.

Per me casa è un luogo stupendo e che mi aiuta di diverse forme. Quando lo vedo mi dà protezione e mi fa arrivare con tantissimi elementi e in persona tranquilla ed in luoghi diversi.

QUESTIONARIO FINALE:

- Sei soddisfatto del tuo disegno finale?

MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
			
- Il percorso che abbiamo svolto sulla **casa** ti è piaciuto?

MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
			
- Perché?
Perché sono riuscita a migliorare nel disegno.
- Cosa hai imparato?
La tecnica del chiaroscuro e i punti di fuga.
- Ti è piaciuto imparare anche attraverso la visione di **FOTOGRAFIE**? SI o NO? SI, tantissimo
- Pensi che le fotografie ti abbiano aiutato ad **osservare** e a **conoscere** meglio alcuni aspetti che riguardano le case che non conoscevi o a cui non avevi mai fatto attenzione?

MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
			

Pensi che il tuo disegno sia **migliorato** lungo il percorso? SI o NO? SI, MOLTO

In quali aspetti?

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
Nel tratto		X		
Nel colore	X			
Nella creatività	X			
Nella fantasia	X			
Nel dare tridimensionalità/volume al disegno (prospettiva e/o chiaroscuro).	X			
Nel rendere il disegno più ricco di dettagli	X			
Nel rendere il disegno più simile alla realtà	X			
Nella precisione		X		
Nella composizione	X	X		

Dopo questo percorso di esplorazione, osservazione, conoscenza e creazione della casa descrivi in poche parole che cosa significa per te **CASA**.

Casa per me significa ricordi, libertà, protezione. Mi duole che non tutti abbiano un tetto sopra la testa, perché è molto, davvero bello averlo.

Allegato 10 - Raccolta delle risposte al questionario finale

	Sei soddisfatto del tuo disegno finale?	Il percorso che abbiamo svolto sulla casa ti è piaciuto?	Perché?	Cosa hai imparato?	Ti è piaciuto imparare e anche attraverso o la visione di fotografie? Si o no?	Pensi che le fotografie ti abbiano aiutato ad osservare e a conoscere meglio alcuni aspetti che riguardano le case che non conoscevi o a cui non avevi mai fatto attenzione?	Pensi che il tuo disegno sia migliorato lungo il percorso? si o no?	Dopo questo percorso di esplorazione, osservazione, conoscenza e creazione della casa descrivi in poche parole che cosa significa per te casa
A.	ABBASTANZA	MOLTO	Perché mi ha insegnato molte cose belle che non sapevo	Ho imparato la tecnica del chiaroscuro e anche i punti di fuga	SI	MOLTO	SI	Per me casa è un posto molto bello e sicuro dove si possono imparare molte cose
D.	MOLTO	MOLTO	Perché ho imparato tantissime cose nuove.	Ho imparato che tutti i disegni sono belli	SI	MOLTO	SI	Per me la casa è un rifugio, calore, riposo e costruzione.
L.	MOLTO	MOLTO	Perché a me piace disegnare	Ho imparato che la casa non deve sempre essere quadrata o rettangolare, ma anche con forme diverse	SI	ABBASTANZA	SI	Per me la parola casa significa stare insieme e felici. Stare con la famiglia ed essere protetti.
S.	MOLTO	MOLTO	E' stato molto bello scoprire i tipi di casi diverse e inventarle noi	Ho imparato a distinguere le diverse case e a disegnarle meglio	SI	MOLTO	SI	Casa per me significa la sensazione di sentirsi sicura è protetta e soprattutto sentirmi a mio agio
B.	MOLTO	MOLTO	Perché mi è piaciuto vedere tipi di casi diverse e perché mi sono	Ho imparato che esistono tanti tipi di case e tanti	SI	MOLTO	SI	per me caso significa accoglienza e stare in compagnia punto per me casa e

			divertita a disegnare. Inoltre, ho imparato tante cose.	modi di disegnare le case.				anche i ricordi più preziosi della tua famiglia.
G.	MOLTO	MOLTO	E' stato molto interessante e ho imparato delle cose che non me le sarei mai aspettate	Ho imparato che la casa non è solo mura ma è molto di più.	SI	MOLTO	SI	Casa per me significa compagnia in sicurezza
N.	ABBASTANZA	MOLTO	Perché è stato bello conoscere cose come la prospettiva, il chiaroscuro ecc. Poi mi è piaciuto vedere le case che ci sono in tutto il mondo	ho imparato appunto la prospettiva e il chiaroscuro	SI	MOLTO	SI	Per me casa significa famiglia
E.	ABBASTANZA	MOLTO	Abbiamo imparato che ci sono diverse case, a decorarle, ad abbellirle.	Che ci sono diverse case, belle a modo loro.	SI	MOLTO	SI	casa significa accoglienza e la casa è lì dove sono le persone che amo
V.	MOLTO	ABBASTANZA	Perché io mi sono impegnato e infine è diventato un bel lavoro	Ho imparato molto	SI	MOLTO	SI	Una creatività una costruzione, starci bene, un rifugio, starci insieme e una fantasia fantastica
A.	MOLTO	MOLTO	perché è stato divertente e istruttivo, mi ha fatto imparare molti tipi di case e mi è piaciuto molto.	Ho imparato diverse tecniche per disegnare una casa (chiaroscuro, la pianta, gli elementi...) ed è stato molto interessante.	SI	MOLTO	SI	Per me casa è un luogo stupendo e che ne esistono di diverse forme. Quando la vedo mi dà protezione e può essere arricchita con tantissimi elementi. E si possono trovare anche in luoghi diversi
M.L	MOLTO	MOLTO	Perché abbiamo disegnato molto	Abbiamo imparato la casa come è fatta	SI	MOLTO		abitare, stare in famiglia

A.	MOLTO	MOLTO	Perché mi è piaciuto arricchire i miei disegni	Ad arricchire i miei disegni	SI	MOLTO	SI	Per me casa vuol dire tutte le cose più essenziali che ci fanno sentire bene.
G.	MOLTO	MOLTO	Perché nel PowerPoint che abbiamo visto c'erano tante case di tutto il mondo che mi piacevano tanto	Ho imparato a fare la tecnica del chiaroscuro che mi è piaciuta molto e i punti di fuga	SI	MOLTO	SI	Per me casa significa stare in un rifugio sicuro, stare in famiglia e giocare insieme
G.	MOLTO	MOLTO	Perché ho imparato a disegnare meglio le case con più dettagli	Ho imparato a disegnare le case in prospettiva, il punto di fuga e ho imparato a disegnare meglio.	SI	MOLTO	SI	Per me la casa è il posto più sicuro dove conservo tutti i miei ricordi e dove si trova tutta la mia famiglia
G.	MOLTO	MOLTO	Questo percorso mi è piaciuto perché la casa è un ambiente molto favorevole e dove ci sei affezionata/o	Ho imparato che la casa non è solo un edificio, ma è anche un rifugio accogliente e bello e la casa è anche una famiglia.	SI	MOLTO	SI	Casa per me significa famiglia, amicizia e amore. Come ho già detto la casa non è solo un edificio ma è anche famiglia e amore perché lì dentro ci sono i genitori, le sorelle o fratelli, i pupazzi, i gioielli a cui sei stata/o affezionata/o fin da piccola/o la casa e anche come un rifugio.
B.	MOLTO	MOLTO	Perché abbiamo disegnato e colorato e abbiamo pure fatto un cartellone. Poi abbiamo visto l'evoluzione nella casa nel tempo che mi è tanto piaciuto!	Ho imparato la tecnica del chiaroscuro (che userò sempre), l'orizzonte e punti di vista che mi sono piaciuti.	SI	ABBASTANZA	SI	Per me cosa significa accoglienza, famiglia, sicurezza, un rifugio molto sicuro, forme strane, divertimento e soprattutto DIVERSITÀ!
B.	MOLTO	MOLTO	Perché sono riuscita a	La tecnica del chiaroscuro e i punti di fuga	SI, tantissimo	MOLTO	SI, MOLTO	Casa per me significa ricordi, libertà, protezione. Mi duole che non tutti abbiano un tetto sopra

			migliorare nel disegno					la testa, perché è molto, davvero bello averla.
A..	ABBASTANZA	ABBASTANZA	Perché mi ha fatto capire come possono essere le case.	Ho imparato case di altri paesi, elementi che prima conoscevo, i punti di fuga e la tecnica del chiaroscuro	SI	MOLTO	SI	la parola casa per me significa vivere, significa avere un riparo, stare insieme alla propria famiglia
A.	MOLTO	MOLTO	Perché è uguale alla casa che vorrei avere	Ho imparato delle nuove tonalità di colore e sono diventato più preciso a disegnare	SI	MOLTO	SI	Molta felicità e sicurezza.
F.	ABBASTANZA	MOLTO	A me è piaciuto questo percorso perché abbiamo visto diversi tipi di case nel mondo, ma anche perché ho imparato tante cose che mi serviranno per dare una mano a mio papà nel suo lavoro	Ho imparato a disegnare la pianta della casa, poi ho imparato a fare il punto dell'orizzonte e la prospettiva	SI	ABBASTANZA	SI	Per me casa significa protezione, accoglienza ma anche un posto sicuro dove trascorrere la tua vita
G.	MOLTO	MOLTO	Perché non l'avevo mai fatto e quindi mi è piaciuto.	Ho imparato come fare le case in prospettiva e a fare il chiaroscuro	SI	ABBASTANZA	SI	Casa per me significa posto sicuro e sicurezza



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Fluendo verso un mare di complessità

*Presentazione del percorso didattico e del processo formativo e professionale.
attraverso la metafora della navigazione*

Relatore

Simonetta Gallocchio

Laureanda

Maria Chiara Marcomini

Matricola: 1204227

Anno accademico: 2022/2023

INDICE

Introduzione.....	Pag. 1
1 – Mollare gli ormeggi: l’inizio di un nuovo viaggio.....	Pag. 3
1.1 – Il risveglio della nostalgia del mare lontano e sconfinato.....	Pag. 3
1.2 – Disegnando e tracciando nuove rotte: presentazione dell’idea progettuale.....	Pag. 4
1.3 – Il contesto di riferimento: la classe 3 ^A del plesso “G. Marconi” di Albignasego...Pag.	6
1.4 – L’orientamento: i riferimenti teorici e normativi.....	Pag. 8
2 – Navigare la complessità	Pag. 10
2.1 – Andar per mare: la conduzione dell’intervento didattico e le sue fasi	Pag. 10
2.2 – La strumentazione di bordo: metodologie, tecniche e strategie didattiche.....	Pag. 21
2.3 – Uno sguardo pluri-prospettico: la valutazione degli apprendimenti in ottica trifocale	Pag.23
2.4 – La valutazione dell’esperienza	Pag.31
3 – Lo sguardo tra passato, presente e futuro	Pag. 33
3.1 – Bilancio professionale e riflessione sul profilo emergente.....	Pag.33
3.2 – Verso nuovi orizzonti.....	Pag.35
Bibliografia	Pag.37
Allegati.....	Pag.43

INTRODUZIONE

La metafora del viaggio inteso come navigazione rappresenta il filo conduttore del mio elaborato finale: essa, infatti, simboleggia allo stesso tempo il percorso didattico intrapreso durante questo ultimo anno di tirocinio, ma anche il mio stesso processo di crescita formativa e professionale in ambito universitario. In ogni viaggio esiste sempre una partenza, da una sorgente sgorgante o da un porto sicuro; la sfida sta nel mollare gli ormeggi e partire, consapevoli che di fronte a sé non vi è una strada unica e certa, ma un oceano ricco di opportunità, di imprevisti, e di ostacoli da superare. Durante il viaggio, però, non siamo soli: è un percorso che necessariamente va condiviso, cresce e si arricchisce nell'incontro e nella relazione con l'Altro. Oltre a tutto ciò, durante la navigazione abbiamo la possibilità di indirizzare e dare sostegno al nostro agire grazie alla strumentazione di bordo di cui ci siamo equipaggiati fin dalla fase di progettazione: gli strumenti osservativi, il format di progettazione e le schede di micro-progettazione, le conoscenze teoriche e metodologiche, le evidenze date dalla documentazione che consentono di tracciare e di rendere visibili i passi più significativi nonché una puntuale pratica riflessiva. Una volta spiegate le vele, quindi, il viaggio prosegue e a bordo della nostra barca possiamo tenere il controllo del timone, ma anche lasciarci andare, occasionalmente, al fluire dei venti. La bellezza del viaggio sta proprio nell'imparare a lasciarsi stupire e nell'avanzare con determinazione e coraggio verso una destinazione, un traguardo prefigurato, ma, soprattutto nel fluire verso un mare che ha nella sua essenza la caratteristica della complessità. A fare da sfondo al processo didattico vi è proprio il paradigma della complessità (Morin) e il paradigma del costruttivismo (Vygotskij, Bruner, Papert, Jonassen), quindi l'idea che la costruzione del sapere avviene per lo più proseguendo ed errando in una realtà che è in continuo mutamento e che coinvolge una pluralità di aspetti e di interconnessioni tra diversi sistemi e linguaggi. Approcciarsi alla complessità comporta l'utilizzo di strumenti diversificati e la promozione di percorsi didattici complessi, multi-sfaccettati e inclusivi.

L'intervento didattico intrapreso con gli alunni della classe 3^A della scuola primaria "G. Marconi" di Carpanedo (ICA-Albignasego) è proprio da me inteso come un viaggio che si è sviluppato ed evoluto lungo tre fasi. Il focus tematico è stato il fiume: esso stesso è diventato anche una metafora di un elemento che, per sua natura, unisce i diversi paesaggi (di terra e di acqua) e arriva, quindi, fino al mare. Nell'ottica di raccordo con il sistema istituzionale della scuola, infatti, il mio intervento si è anche agganciato ad un altro progetto per la salvaguardia del mare ("Farotto, gli ambasciatori del mare") a cui ha aderito tutto il plesso. La connessione

progettuale, dunque, ha fatto sì che il mio stesso intervento didattico sia diventato, metaforicamente, come un “per-corso” che è andato ad “affluire” nel progetto più ampio della scuola.

Il lavoro con protagonista prima il fiume in generale e, poi, il fiume Bacchiglione (il fiume più vicino in termini spaziali agli alunni) proposto e sviluppato in ottica interdisciplinare, ha permesso di aprire lo sguardo verso diversi aspetti e linguaggi: la natura, la scienza, la storia, l’arte, la sostenibilità ambientale. Gli alunni, attraverso il compito autentico e l’esperienza dell’uscita didattica, hanno avuto l’opportunità di diventare i veri e propri “attori” e protagonisti di questo ricco e complesso processo di apprendimento-insegnamento che si è, con evidenza e con significatività, evoluto sotto molteplici punti di vista.

Concludendo, ho voluto mettere in luce come il viaggio metaforico, inteso come navigazione, faccia riferimento anche al mio stesso percorso di crescita formativa e professionale che mi ha permesso di acquisire nuove capacità e competenze e pormi in una dimensione riflessiva e autocritica che mi motiva a percepirmi sempre in cammino in una continua tensione evolutiva e migliorativa e ad aprire così lo sguardo verso nuovi e sfidanti orizzonti, verso nuovi ed ignoti porti che attendono ancora il mio passaggio.

1 – Mollare gli ormeggi: l'inizio di un nuovo viaggio

1.1 – Il risveglio della nostalgia del mare lontano e sconfinato

Ogni esperienza formativa di apprendimento-insegnamento (sia in qualità di studente/essa che di insegnante) può essere intesa come una nuova partenza che nasce dal desiderio di esplorare il mare aperto. Ma cosa significa apprendere e cosa significa insegnare? Il percorso formativo, teorico e pratico, di questi cinque anni, passo dopo passo, mi ha portata a comprendere come tra il verbo insegnare e apprendere vi sia una interdipendenza sostanziale; essi fanno riferimento a due processi che convivono, interagiscono e dipendono l'uno dall'altro. Nel riflettere proprio sul valore e sul significato del processo di apprendimento-insegnamento mi è sembrata particolarmente eloquente l'immagine che Antoine de Saint-Exupery propone nella sua opera *La cittadella* (1948) e che viene sintetizzata nell'aforisma "Se vuoi costruire una barca non radunare uomini per tagliare la legna, dividere compiti e impartire ordini; ma insegna loro la nostalgia per il mare vasto e infinito". La nostalgia è uno stato d'animo legato a un desiderio pungente capace di smuovere profondamente l'animo. Un desiderio, però, non si può imporre, ma va fatto sgorgare. Questo si lega all'idea che un insegnante dovrebbe essere come una guida che stimola la curiosità, il desiderio di imparare e di esplorare nuove direzioni e quindi non dovrebbe limitarsi a "sedurre" gli studenti per attirarli a sé, ma piuttosto "educarli" conducendoli fuori, verso la scoperta autonoma, la libertà di scelta e l'indipendenza. Proprio questi valori sono alla base del pensiero pedagogico di Maria Montessori. Infatti, attraverso l'osservazione scientifica, la pedagoga ebbe modo di rilevare come i bambini lasciati liberi di organizzare le proprie attività in un ambiente pensato e progettato a loro misura e secondo i loro bisogni, interessi e capacità sono nella condizione migliore per imparare ad esercitare, attraverso "il fare", le competenze necessarie al pieno sviluppo della loro personalità e delle loro competenze sociali. Il verbo "insegnare" (dal latino in-signare 'incidere, imprimere dei segni'), quindi, si sostanzia nella mia mente proprio nell'immagine di creare un solco o un segno significativo: l'insegnamento però non è certamente un processo di trasmissione unidirezionale, ma è un gioco di inter-azioni e inter-connessioni che si costruiscono giorno per giorno nella viva, concreta e complessa realtà scolastica. Insegnare dovrebbe avere come sinonimo donare, che diviene, nello stesso istante, un dare e un ricevere. Considerate queste premesse, la navigazione è per me la metafora più significativa per rappresentare il percorso di apprendimento-insegnamento poiché, da sempre, essa rappresenta il simbolo della volontà di conoscere, di procedere oltre e questo processo evolutivo e di crescita coinvolge tanto l'alunno

quanto l'insegnante. L'intervento didattico che ho progettato e sviluppato durante questo ultimo anno di tirocinio è stato proprio un viaggio di esplorazione, di scoperte, di narrazioni e di domande generative in grado di aprire diverse "porte" e strade che possiedono una molteplicità di significati e linguaggi. Esso ha contribuito allo sviluppo del pensiero divergente non solo degli alunni, ma anche e soprattutto di me stessa. La conoscenza profonda, quella destinata a lasciare un segno e a cambiare i nostri modi di vedere il mondo, sorge proprio dalla spinta ad andare oltre ciò che siamo, le nostre paure e insicurezze, ma anche le nostre certezze che alle volte ci incatenano in schemi disfunzionali. La meta, il porto, infine, può essere pensato non come una stazione definitiva, ma come un'ulteriore porta, un accesso che consente di far nascere nuove idee e domande per dare avvio a nuove e altrettanto sfidanti navigazioni.

1.2 – Disegnando e tracciando nuove rotte: presentazione dell'idea progettuale

Nel presentare il percorso didattico vorrei partire dalla motivazione che mi ha spinto a scegliere la disciplina della geografia come sfondo disciplinare del mio progetto. Il mio *Project Work* si intitolava "Fluviale armonia. Esplorare, conoscere e raccontare il fiume attraverso le cinque porte della geografia". Il focus progettuale ha riguardato i paesaggi d'acqua, e in particolare, il paesaggio fluviale. Tale scelta si è legata al desiderio di offrire agli alunni della classe 3^A l'opportunità di esplorare e di conoscere un paesaggio caratteristico del loro territorio (fiume Bacchiglione), ma anche di avvicinarli a tematiche attuali che riguardano l'emergenza idrica e la salvaguardia dell'ambiente.

Tra le diverse possibilità di aggancio alla progettazione della scuola ho colto con estremo entusiasmo la possibilità di proporre il mio intervento all'interno del percorso disciplinare della geografia che da quest'anno è diventata per gli alunni della 3^A una materia di studio. Essa presenta incredibili potenzialità didattiche e educative perché può costituire un ponte tra le discipline scientifiche e le discipline umanistiche, in grado di connettere e costruire collegamenti multidimensionali e articolati, ma anche una chiave per poter comprendere e leggere il mondo che è in continuo mutamento (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012). Le nuove ricerche e teorie che si rifanno al paradigma della complessità (Morin E., 2000) stanno aprendo nuovi orizzonti conoscitivi nei confronti della geografia e si percepisce un rinnovato interesse sia dal punto di vista teorico, educativo e didattico sia da quello legislativo. Credo fermamente nella necessità di ri-valorizzare maggiormente questa disciplina offrendole maggior spazio e tempo, ma soprattutto ritengo sia fondamentale promuovere un cambiamento verso una maggiore applicazione pratica attraverso una didattica attiva, laboratoriale e

stimolante che possa coinvolgere anche diversi linguaggi narrativi (suoni, video, immagini, fotografie ecc.). Solo in questo modo è possibile aprire lo sguardo alla realtà esterna e sviluppare nello studente il senso di appartenenza ad un territorio, il rispetto dell'ambiente, la percezione del paesaggio che lo circonda e il senso dei luoghi in cui vive, nonché lo sviluppo di abilità sociali quali la capacità di ascolto, la collaborazione e la condivisione che sono alla base della convivenza civile. Come scrive Lorena Rocca è importante “partire da esperienze significative di geografia, le sole in grado di attivare emozioni e legami significativi con il vissuto di ciascuno” (Rocca, L., 2007, p. 9). Inoltre, sicuramente, per poter insegnare e avviare un processo di apprendimento-insegnamento significativo è necessario, per un insegnante, sviluppare anche un vissuto positivo con le discipline che insegna. Nel caso specifico del mio progetto condivido pienamente il pensiero di Giacomo Corna Pellegrini quando scrive “Per insegnare la Geografia bisogna dunque amare gli uomini e il mondo imparando a scoprirli, ma anche a capirli e a raccontarli, con la stessa passione con la quale si è andati ricercandone le varietà straordinarie di cui sono espressione. Capire il mondo, infine, è anche un'affascinante strada per conoscere meglio se stessi. Il confronto con la diversità degli ambienti naturalistici e dei modi di vita altrui è una sorta di lente d'ingrandimento anche per capire la propria vita e il proprio spazio vitale. Se anche questo si riesce a trasmettere ai propri allievi, si può davvero pensare di aver bene usato le proprie forze” (Corna Pellegrini G. 2004, p.20). Alla base di tutta la mia progettazione vi è stata una profonda motivazione a voler accendere e promuovere negli alunni la curiosità e il desiderio di apprendere coinvolgendo, anche e soprattutto, le emozioni all'interno del processo di apprendimento-insegnamento (Serio, 2021). Attraverso le mie esperienze personali, formative e professionali, e mediante quello che è il mio precedente percorso di studi in ambito psicologico, ho potuto constatare quanto i fattori emotivi e motivazionali siano responsabili dei vissuti nei confronti dell'apprendimento. A tal proposito Daniela Lucangeli (2019) sottolinea l'importanza del coinvolgimento delle emozioni calde (*Warm Cognition*) in un processo di apprendimento che voglia definirsi significativo ed efficace. Quando siamo emotivamente coinvolti in ciò che stiamo imparando, si attivano circuiti neuronali che favoriscono l'elaborazione delle informazioni, l'attenzione e la memoria a lungo termine e diventiamo anche più propensi a dedicare maggior tempo ed energie all'apprendimento di un determinato argomento, ad affrontare le sfide che possono sorgere e a persistere nello sforzo. Ed è proprio questo che fa sì che la conoscenza non rimanga semplicemente in superficie, ma riesca a trovare spazio e a scavare nella profondità di ognuno.

La domanda che più di tutte mi ha guidata, non solo in fase progettuale, ma anche lungo tutto il percorso di costruzione è stata la seguente: *Riusciranno gli alunni a comprendere che un paesaggio, come quello del fiume, non è semplicemente un insieme di fattori ed elementi isolati o sconnessi l'uno con l'altro, ma è un complesso universo che può e deve essere esplorato, conosciuto e osservato attraverso diverse "porte" e che può essere raccontato attraverso differenti e molteplici linguaggi?* In questo senso abbraccio pienamente quello che è l'approccio della geografia della percezione (Lando, 2016) secondo cui i paesaggi in cui viviamo, che attraversiamo e con cui entriamo in contatto vengono percepiti da ogni individuo in maniera unica e originale. Ognuno di noi, infatti, è portatore di una storia personale, di un vissuto, di un modo di vedere e di osservare il mondo. Per questo motivo è importante fare in modo che i bambini possano accedere alle conoscenze attraverso diverse porte, diversi strumenti e diversi linguaggi, al fine di garantire un apprendimento quanto più inclusivo e valorizzante le peculiarità di ciascun alunno.

La fase di progettazione, supportata dal necessario periodo di osservazione iniziale, è stata fondamentale per poter delineare il percorso in modo chiaro, seppur ancora in termini generali. A tal proposito ritengo sia fondamentale il format di progettazione (Allegato 1) come strumento di costruzione e di riflessione. Progettare vuol dire "gettare in avanti" e possiede dunque un'idea di prefigurazione, di *design*. Come insegnanti dovremmo essere dei veri e propri *designer*, tra le cui caratteristiche spicca la creatività, l'innovazione, la flessibilità, l'improvvisazione, la capacità di collaborare, la sperimentazione e l'esplorazione. Infine, un altro strumento che ho trovato molto utile per individuare punti di forza e di debolezza del mio *Project Work*, sia per quanto riguarda gli elementi interni sia per quelli esterni è stata la scheda di Analisi SWOT (Allegato 2).

1.3 – Il contesto di riferimento: la classe 3^A del plesso "G. Marconi" di Albignasego

Protagonista di questa ultima esperienza di tirocinio è stata la classe 3^A della scuola primaria "G. Marconi" di Carpanedo (Istituto Comprensivo di Albignasego – ICA), la stessa classe con cui, lo scorso anno, ho svolto il mio intervento didattico sulla storia personale e la ricerca di fonti. Nonostante, quindi, io conoscessi già il contesto scolastico, la scuola, il gruppo dei docenti, gli alunni, quest'anno, sono potuta entrare ancora più in profondità per ciò che riguarda lo sviluppo delle mie conoscenze e competenze sull'organizzazione e sul funzionamento scolastico e ho avuto l'opportunità di poter aprire il mio sguardo in una dimensione sempre più sistemica. La classe 3^A è composta da un gruppo di 23 bambini, di cui 12 maschi e 11

femmine. Si tratta di una classe generalmente diligente e coesa, arricchita da una moltitudine di personalità che apprendono e crescono insieme, ma ognuna con le sue specificità e peculiarità. Nella classe non sono presenti alunni stranieri e nemmeno bambini con una certificazione; tuttavia, un paio di essi mostrano alcune fatiche per le quali le insegnanti hanno ritenuto opportuno segnalare alle famiglie la necessità di effettuare degli approfondimenti e accertamenti. Per ideare il mio *Project Work* è stato fondamentale il primo periodo di osservazione e di condivisione con la mia tutor mentore, per poter comprendere il punto di partenza, la situazione della classe e i bisogni formativi degli alunni, nonché i possibili punti di aggancio alle discipline o ad alcune aree progettuali. A tal proposito nell'ottica di raccordo sistemico, il mio intervento si è agganciato, seppur non direttamente, ad un altro progetto per la salvaguardia del mare ("Farotto, gli ambasciatori del mare") a cui ha aderito tutto il plesso. Inoltre, ho cercato di individuare collegamenti con altre possibili iniziative extra-scolastiche e ho contattato alcune figure ed enti esterni, come il Museo della Navigazione di Battaglia Terme, il Consorzio del Bacchiglione, il Genio Civile di Padova, Delta Tour, l'associazione Anbi Veneto, il giornalista e guida naturalistica Pietro Casetta. Purtroppo, nonostante gli sforzi e l'impegno, non è stato possibile cogliere le opportunità proposte a causa di problematiche legate ai costi, ma anche ai tempi effettivi per poter svolgere un'uscita nel territorio che per la maggior parte dei casi sarebbe stata organizzata nel periodo primaverile e, dunque, non coincidente con i tempi del mio tirocinio. Per quanto riguarda i bisogni formativi, dal confronto iniziale con la mia tutor mentore è emersa la necessità di incentivare maggiormente la partecipazione e l'interazione in aula degli alunni. Per questo motivo ho ritenuto importante promuovere e proporre attività che coinvolgessero gli alunni in una dimensione attiva e partecipativa, per favorire la loro intraprendenza, per infondere maggiore fiducia nelle proprie capacità e per aiutarli ad agire senza il timore di sbagliare. Inoltre, da quest'anno le insegnanti hanno iniziato ad introdurre ai bambini il concetto di "metodo di studio". Dalla classe terza, infatti, i contenuti proposti iniziano ad assumere un carattere un po' più complesso e nelle discipline iniziano a comparire alcune terminologie più specifiche che vanno studiate, comprese e rielaborate per poterle poi esporre anche durante eventuali prove orali o scritte. Durante il mio intervento ho quindi cercato di lavorare per promuovere il piacere di apprendere e di studiare gli argomenti proposti, coinvolgendo gli alunni in diverse attività stimolanti, fornendo e co-costruendo strumenti di supporto allo studio e utilizzando una molteplicità di linguaggi.

1.4 – L’orientamento: i riferimenti teorici e normativi

La scuola è un luogo in cui giorno dopo giorno si costruiscono percorsi e progetti. Costruire non è creare: la costruzione si rivela strada facendo e strada facendo si modifica anche il suo significato. Per costruire però è necessario avere dei punti di riferimento chiari e stabili. Ogni progetto nasce e si sviluppa a partire da una “sorgente”, cioè da un’idea di natura ipotetica, da un’intuizione che viene gettata in avanti, ma che deve piano piano strutturarsi e definirsi (Semeraro, 2007). Così come prima di partire per un viaggio di navigazione è necessario comunque dotarsi di una bussola e di una mappa orientativa, anche per costruire un percorso didattico è fondamentale orientare il proprio agire agganciando il proprio pensiero a precisi riferimenti teorici e normativi. Il quadro teorico e normativo per la progettazione del mio intervento fa riferimento, innanzitutto, alle *Indicazioni Nazionali* del 2012 e ai *Nuovi Scenari* del 2018 che definiscono le competenze chiave, i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento, nonché ad aspetti teorici e metodologici precisi legati ad una visione della didattica attiva, autentica e focalizzata sullo sviluppo di competenze (DM n. 742/2017) e di “comprensioni profonde”, durevoli, che devono essere rielaborate e che sono uniche in ognuno. Un altro riferimento imprescindibile di questo percorso riguarda le *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione riferite all’insegnamento trasversale dell’educazione civica* (D.M. n. 254/2012) poiché geografia ed educazione civica sono due discipline i cui contenuti sono strettamente interrelati: la geografia consente di approfondire e trattare tematiche che contribuiscono a comprendere molte delle sfide che stiamo vivendo al giorno d’oggi e, quindi, ad esercitare una cittadinanza attiva e consapevole. In tal senso gli obiettivi di apprendimento individuati per il percorso didattico (Allegato 1) riguardavano la conoscenza del paesaggio fluviale in tutta la sua complessità, con un’attenzione agli elementi naturali e antropici, agli aspetti morfologici, culturali, artistici e letterari, all’acquisizione del linguaggio specifico della geografia e alle questioni legate alla salvaguardia, al rispetto e alla prevenzione dell’ambiente.

A fare da sfondo al processo di progettazione e di intervento educativo e didattico, che è stato costruito e ri-costruito in itinere seguendo il modello della progettazione a ritroso (Wiggins G., McTighe J., 2004), è il **paradigma costruttivista**, ovvero quella teoria dell’apprendimento, tra i cui maggiori esponenti vi sono Piaget, Vigotskij, Bruner, che si basa sull’idea di una mente che costruisce il suo sapere, e lo costruisce “tra la partenza e il traguardo”, ovvero nel mezzo, passo dopo passo, proseguendo ed errando. In questo senso colui che apprende costruisce e co-

costruisce la propria visione del mondo, una conoscenza che appare, dunque, complessa, negoziata, condivisa e ricca di molteplici significati. Si tratta un apprendimento che è generativo e calato in situazioni di vita reale, dove il protagonista del processo di apprendimento è il bambino con le sue specificità. Considerando, inoltre, che il mondo e la realtà in cui viviamo è in continuo cambiamento, oltre al paradigma del costruttivismo è fondamentale, soprattutto se si intraprende un percorso all'interno della disciplina geografica, abbracciare anche quello che è il **paradigma della complessità** teorizzato da Edgar Morin (Morin, 2000). Partendo proprio dalla considerazione del paradigma della complessità anche la progettazione diventa un processo sempre in evoluzione che viene costruito e co-costruito avanzando e, alle volte, anche tornando indietro. Oggi ci troviamo, anche, in una fase di cambiamento di paradigma che implica il superamento di un modo di vedere e intendere la pratica educativa e didattica in senso lineare, statico e che mira alla semplificazione, all'appiattimento e alla pura e sterile trasmissione di contenuti. Approcciarsi alla complessità comporta utilizzare strumenti diversificati e promuovere percorsi didattici complessi, multi-sfaccettati, inclusivi che consentano di aprire lo sguardo verso la pluralità, la molteplicità, il cambiamento e la sostenibilità in un'ottica processuale ed evolutiva, e, ancor più, co-evolutiva (Gallinelli & Malatesta, 2018).

2 – Navigare la complessità

2.1 – Andar per mare: la conduzione dell'intervento didattico e le sue fasi

Tra i diversi indicatori che caratterizzano la dimensione didattica del quadro di riferimento sulle competenze del docente in formazione oltre a quelli esposti nel capitolo precedente, ossia la lettura del contesto, le conoscenze teoriche, la progettazione, rientrano pure quelli relativi alla conduzione dell'intervento didattico, nonché alla sua valutazione. La conduzione coinvolge a sua volta una molteplicità di aspetti dei quali un insegnante deve tenere conto, anche e soprattutto, durante il processo di apprendimento-insegnamento orientato allo sviluppo di competenze. Essi attengono ad esempio all'utilizzo di adeguate metodologie e tecnologie, all'attivazione di didattiche inclusive, all'attenzione agli elementi comunicativi e relazionali, alla corretta organizzazione e gestione dei tempi e degli spazi.

Navigare significa compiere proprio un percorso che fluisce ed avanza: in questo senso il mio intervento didattico si è sviluppato attraverso tre principali fasi:

La **prima** ha visto la ricognizione delle conoscenze pregresse e la trattazione in termini più ampi dei paesaggi che caratterizzano il lago, il fiume e il mare. In particolare, il percorso è iniziato con la lettura di una filastrocca di Tiziano Trivella, seguita da un'attività di brainstorming e di riflessione sul concetto di acqua intesa come risorsa vitale che presenta specifiche caratteristiche, si trova in molteplici luoghi e svolge una serie di funzioni essenziali per il nostro pianeta e per l'intero ecosistema (Fig. 2.1.1). In questa prima fase, in particolare, si è cercato di far comprendere agli alunni gli aspetti in comune e di diversità tra i diversi paesaggi d'acqua, la loro importanza e come gli uomini possono utilizzare e/o sfruttare le risorse presenti in questi ambienti.



Fig. 2.1.1 – Attività di brainstorming sull'acqua

Durante questa fase ho proposto agli alunni anche un'attività creativa e stimolante, in modo da creare le condizioni per avviare un percorso di apprendimento mosso e sostenuto dalla curiosità, dal coinvolgimento di emozioni positive e dalla motivazione ad apprendere (De Beni e Moè, 2000). Ogni alunno ha costruito una propria cartolina (Fig. 2.1.2) indirizzata ad un ipotetico destinatario in cui ha descritto e rappresentato un paesaggio d'acqua a sua scelta (preferibilmente conosciuto e visto). Il compito richiedeva di riflettere, innanzitutto, sulla propria esperienza di vita. Le cartoline sono state poi presentate da ciascun alunno a tutta la classe e, successivamente, sono state appese in aula.

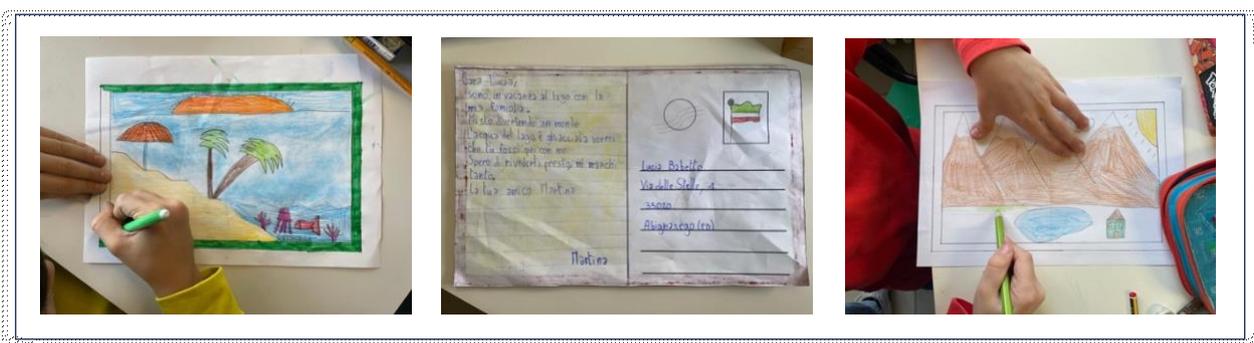


Fig. 2.1.2 – Creazione cartoline dei paesaggi

Sia per quanto riguarda l'argomento "acqua" che quello dei paesaggi d'acqua ho ritenuto importante far riprodurre agli alunni degli schemi riassuntivi e mappe sul proprio quaderno in modo che questi ultimi potessero poi supportare lo studio individuale a casa (Fig 2.1.3).

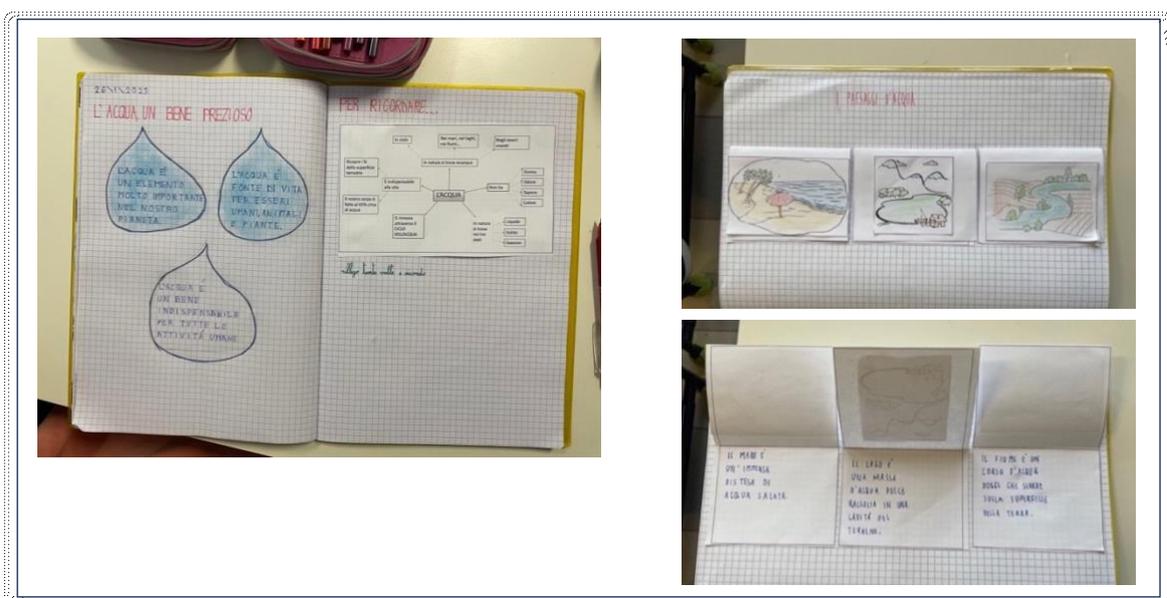


Fig. 2.1.3 – Schemi e mappe: acqua e paesaggi d'acqua

La **seconda fase** è stata sviluppata attraverso un lavoro che, unendo teoria e pratica, ha cercato di offrire una panoramica delle peculiarità e delle caratteristiche di quello che è il paesaggio fluviale, in particolare, seguendo i principi promossi dalla *Convenzione Europea del Paesaggio* che restituisce una lettura nuova e complessa del paesaggio, intendendolo proprio “come una determinata parte del territorio, così come percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall’azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni”. (CEP, Consiglio d’Europa, 2000). Il percorso di conoscenza del fiume è iniziato con la presentazione delle cinque porte della geografia (Rocca, 2012). L’approccio della geografia della complessità che si lega alla filosofia di Edgar Morin sottolinea l’importanza di distinguere i diversi concetti di spazio, territorio, luogo, paesaggio, ambiente. Attraverso la metafora delle cinque porte, infatti, questi termini, lungi dall’essere considerati come semplici sinonimi, diventano universi da scoprire e da esplorare, soglie da varcare per conoscere nuove geografie i cui contenuti non rimangano chiusi dentro compartimenti stagni, ma comunichino tra loro e con altre dimensioni, altri linguaggi e altre discipline. Coinvolgendo diversi sistemi percettivi e diversi linguaggi è possibile indagare, esplorare e scoprire nuove e inaspettate dimensioni conoscitive.

Innanzitutto, quindi, si è cercato di ragionare su una possibile definizione di fiume. Per fare questo siamo partiti dalla lettura dell’albo illustrato *Che cos’è un fiume?* di Monika Vaicenaviciene, edito da Topipittori (2019) che descrive il fiume attraverso molteplici definizioni (“Il fiume è un filo, una casa, un riflesso, un odore, un enigma, un luogo d’incontro, un viaggio, una strada...”), aprendo già, quindi, lo sguardo alla complessità che caratterizza questo paesaggio. Durante la lettura dell’albo ho coinvolto gli alunni, mostrando le immagini, ponendo loro domande e geolocalizzando, attraverso *Google Earth*, alcuni tra i fiumi più importanti nel mondo presentati nel libro. Dopo un’approfondita e generativa discussione ho proposto agli allievi un’attività di costruzione di un calligramma del fiume dove sono state riportate le diverse definizioni proposte dall’autrice del libro e ho poi chiesto loro di esprimere e trascrivere una propria definizione di fiume da riportare all’interno del disegno di un altro corso d’acqua, in modo che quest’ultimo potesse diventare come un “affluente” del fiume più grande creato dalle definizioni precedentemente trascritte (Fig. 2.1.4).

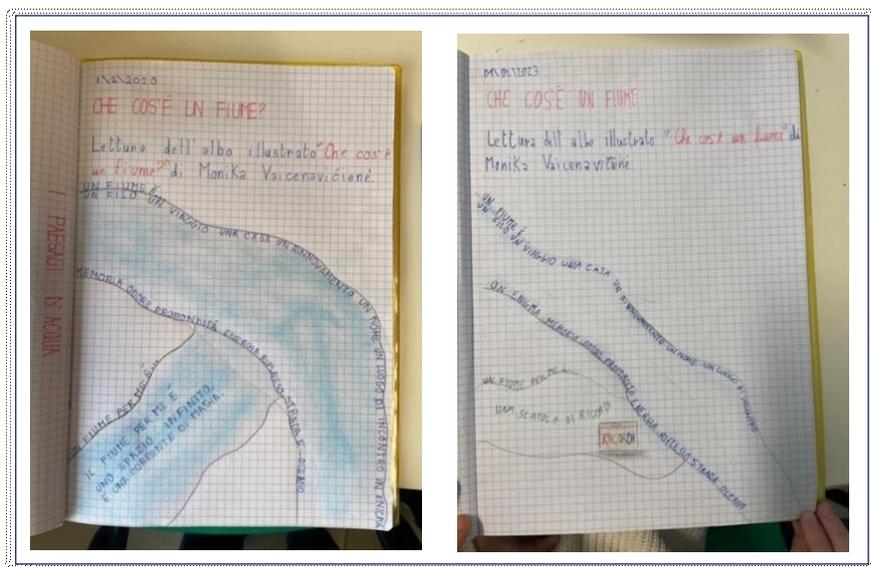


Fig. 2.1.4 – Esempi di calligramma del fiume

In un successivo incontro, siamo passati ad analizzare e ad approfondire il “percorso del fiume”. Per introdurre la lezione ho deciso di leggere l’albo illustrato *Un fiume* (2021) di Marc Martin e ho poi coinvolto gli alunni in una discussione di gruppo invitandoli a partecipare con proprie idee e ipotesi sul significato di viaggio e percorso. A supporto della spiegazione ho utilizzato un *Power-Point* con alcune fotografie in modo che l’elemento visivo potesse supportare l’acquisizione della terminologia presentata. L’obiettivo della lezione era, infatti, quello di introdurre, far comprendere e far acquisire soprattutto il lessico specifico della geografia, necessario per poi poter esprimere, descrivere e gestire le conoscenze disciplinari, costruire relazioni tra i concetti e le loro implicazioni teoriche o reali (Beacco et. al., 2016). Per promuovere lo sviluppo della competenza linguistica e lessicale legata alle discipline scolastiche, obiettivo peraltro indicato nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012, come insegnanti abbiamo il compito di affiancare alla presentazione di parole meno conosciute una spiegazione precisa, con il supporto di eventuali immagini, schemi o mappe. Dopo il racconto ho, infatti, consegnato ad ogni alunno una scheda con l’immagine del fiume e del suo percorso, e con le specifiche parole chiave da apprendere e memorizzare (Fig. 2.1.5).



Fig. 2.1.5– Immagine percorso del fiume

La lezione è poi continuata con la proposta dell'attività di completamento della mappa concettuale che ha permesso di ragionare ancor di più sui termini e sulle relazioni tra i concetti (Fig. 2.1.6). Per concludere questa lezione ho proposto ai bambini di spostarci in salone per drammatizzare, attraverso il corpo, il "percorso del fiume" (Fig. 2.1.7). In questo modo è stato possibile consolidare i concetti e la terminologia affrontata offrendo un'ulteriore via di accesso alla conoscenza nell'ottica dell'apprendimento significativo e inclusivo. Come scrive Rosa Sgambelluri, "Negli ultimi decenni, il 'problema' multiforme della diversità impone alla scuola un cambiamento che prevede il superamento di modelli didattici lineari e la diffusione di approcci flessibili, offrendo risposte adeguate ed efficaci per tutti" (Sgambulleri, 2020, p. 242).

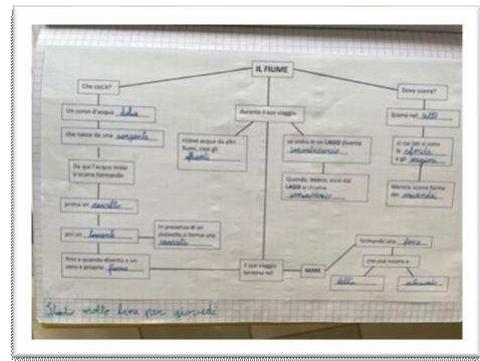


Fig. 2.1.6– Mappa percorso del fiume



Fig. 2.1.7– Drammatizzazione "percorso del fiume"

Procedendo nell'esplorazione e conoscenza delle caratteristiche del fiume un altro incontro è stato dedicato alla trattazione degli elementi naturali (la flora e la fauna) e degli elementi artificiali (le modifiche apportate dall'uomo all'ambiente fluviale per rispondere ai suoi bisogni e il tipo di attività svolte). In questa lezione, oltre alla presentazione di un video iniziale e una breve spiegazione, ho proposto un'attività in chiave più ludica, in cui gli alunni sono stati coinvolti attivamente nella costruzione di un cartellone attraverso la corretta collocazione di alcune tessere raffiguranti gli elementi naturali e artificiali (Fig. 2.1.8).



Fig. 2.1.8– elementi naturali e artificiali del fiume

In ottica di connessione interdisciplinare ho poi ritenuto importante proporre anche una lezione focalizzata sui “linguaggi del fiume”, cercando di far capire agli alunni che questo paesaggio può essere raccontato e conosciuto attraverso diversi linguaggi, come quello della musica, della poesia e dell’arte. Come scrive Stefano Crisafulli, “La lettura del paesaggio e la percezione delle sue peculiarità possono procedere anche da prospettive meno consuete; dunque, percezione del paesaggio anche attraverso le più significative opere musicali e pittoriche di artisti che hanno operato in differenti epoche storiche.” (Crisafulli, 2016, pag. 16). Ho scelto, pertanto, di presentare una canzone, una poesia e un’opera d’arte tutte incentrate sulla tematica del fiume. L’ascolto della canzone *La storia del fiume* (1988) dello Zecchino d’Oro (Fig. 2.1.9 e Allegato 3) insieme alla condivisione di emozioni e sensazioni da essa suscitate hanno contribuito a creare un legame emotivo con il tema trattato. Inoltre, l’ascolto seguito dall’analisi della poesia di Roberto Piumini *E l’acqua* (1979) (Fig. 2.1.10 e Allegato 4), ha stimolato la comprensione del testo poetico permettendo agli alunni di vivere un’esplorazione di tipo poetico e riflessivo.



Fig. 2.1.9– Canzone
“La storia del
fiume” (1988)



Fig. 2.1.10– Poesia
“E l’acqua” (1979)

Infine, l’introduzione dell’opera d’arte *I Pioppi* (Fig. 2.1.11) di Monet ha rappresentato un’opportunità per conoscere ed esplorare la tecnica pittorica dell’artista. Agli alunni è stato poi chiesto di riprodurre l’opera, con l’aiuto di una traccia predefinita (Fig. 2.11.12) e di completarla, quindi, utilizzando i pastelli a cera. Questa attività pratica ha permesso loro di nutrire la propria espressività e di immergersi nell’opera d’arte in modo più diretto (Fig. 2.1.13).



Fig. 2.1.11– *I
Pioppi*” di Monet

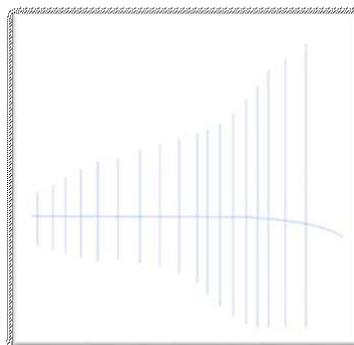


Fig. 2.1.12– Traccia
per disegno



Fig. 2.1.13– Esempi di riproduzione degli alunni dell’opera d’arte “I Pioppi” di Monet

Considerando sempre l’intento di aprire lo sguardo nell’ottica della complessità ho ritenuto rilevante proporre anche un approfondimento interdisciplinare tra geografia e educazione civica, disciplina quest’ultima che, dal 2020 in Italia, è stata introdotta, nuovamente e obbligatoriamente, nei curricoli scolastici. Una lezione, in particolare, è stata quindi dedicata ad all’analisi delle azioni positive e negative dell’uomo sul paesaggio fluviale e alla riflessione sui valori etici legati alla gestione idrica e al rispetto del fiume. L’animata ed interattiva discussione di gruppo avviata e supportata anche dalla visione di immagini e fotografie, ha permesso agli alunni di esprimere le proprie opinioni e di comprendere l’importanza di un utilizzo consapevole delle risorse idriche e della tutela dell’ecosistema fluviale. Secondo l’Agenda 2030 - ONU è importante promuovere l’apprendimento dello sviluppo sostenibile non solo inteso come ambiente naturale da proteggere e salvaguardare, ma anche come spazio per la promozione dei diritti umani e lo sviluppo di una cittadinanza attiva. Educare le nuove generazioni al rispetto e alla tutela della natura che ci circonda ha un’estrema importanza sociale; attraverso quest’azione, infatti, non solo si riescono a sensibilizzare i ragazzi, ma anche i loro genitori, promuovendo cambiamenti negli stili di vita e nelle abitudini.

La **terza fase** si è focalizzata sulla realizzazione del compito autentico che ha coinvolto gli alunni nell’esperienza dell’uscita didattica sul territorio e in un lavoro a gruppi che si è sviluppato attraverso diversi incontri a scuola e che si è concluso con la creazione di un video riassuntivo ed esplicativo dell’avventura vissuta. Questa fase ha avuto come protagonista il fiume Bacchiglione e gli alunni sono diventati i veri attori del proprio processo di apprendimento, attraverso il coinvolgimento di esperienze personali, vissuti ed emozioni. Lorena Rocca (2007) afferma che lo studente inteso come *homo geographicus* acquisisce in questo modo non solo conoscenze, ma, anche e soprattutto, competenze, sviluppando “un senso di responsabilità verso i ‘linguaggi propri della geografia’” (Rocca, 2007, p. 10). In particolare, l’uscita didattica, che, nonostante gli intoppi iniziali, sono riuscita ad organizzare con il

supporto della mia tutor mentore, ha dato l'avvio al compito autentico e ha rappresentato un momento particolarmente significativo per gli alunni poiché ha fatto sì che essi potessero apprendere attraverso una differente modalità, lontana dall'esperienza quotidiana in aula. Si è trattato di una passeggiata esplorativa, osservativa e formativa, da me guidata, della durata di circa due ore lungo gli argini del canale Scaricatore e lungo il fiume Bacchiglione (in via Goito) (Fig. 2.1.14). La geografia è una disciplina che necessita del contatto con l'esterno perché permette di integrare un tipo di conoscenza logico-concettuale e teorica con l'esperienza di confronto, esplorazione e osservazione con il concreto e il



Fig. 2.1.14– Uscita didattica

reale (Musci, 2016). Gilardi e Molinari (2012) riferiscono che diversi studi dimostrano che le “esperienze all’aperto” e il contatto con gli ambienti naturali e artificiali sono determinanti per lo sviluppo nell’allievo di un interesse e di una curiosità per l’ambiente e il territorio che lo circonda. A questo aggiungo il valore e l’importanza per gli alunni della conoscenza diretta del territorio di appartenenza per renderli più sensibili e consapevoli delle ricchezze, ma anche dei rischi e delle problematiche ad esso associate. È, infatti, fondamentale promuovere nello studente la capacità di prendersi cura del paesaggio e di tutelarlo in quanto patrimonio naturale e culturale.

Lo stesso compito autentico ha avuto come riferimento teorico e concettuale la metafora delle “cinque porte della geografia” proposta da Rocca (2012). Gli alunni sono stati, infatti, suddivisi in cinque gruppi (denominati secondo la metafora delle cinque porte della geografia) e ciascun gruppo ha avuto l’opportunità di osservare, esplorare, conoscere e, poi, raccontare il fiume attraverso un particolare punto di vista. Durante la fase esplorativa gli alunni sono stati guidati attraverso alcune domande e spunti da me forniti e ad ogni gruppo è stato consegnato un quaderno/taccuino con indicate le missioni da svolgere sia durante l’uscita sia, poi, in classe. Le missioni come afferma Donadelli non devono essere considerate “come una consegna, ma piuttosto come un invito a svolgere un compito assegnato appositamente per mettere alla prova in modo divergente e divertente.” (Donadelli, 2019, pag. 95). Inoltre, soprattutto se proposte come attività da svolgere in gruppo, esse possono promuovere un apprendimento di tipo collaborativo che viene sostenuto dal coinvolgimento di emozioni positive, dalla curiosità e dalla motivazione suscitata dalla richiesta di portare a termine un compito che risulta sufficientemente sfidante.

Il gruppo **“porta dello spazio”** si è occupato di osservare il fiume da quello che viene definito il “punto zero”, ovvero proprio lo spazio. La missione durante l’uscita era di ascoltare la spiegazione, da me effettuata, del fiume Bacchiglione (la sua storia e il suo percorso), prendere appunti su un taccuino, osservare e fotografare i diversi “spazi” per poi, una volta rientrati a scuola, costruire una mappa del percorso svolto durante l’uscita e la sua legenda. Infine, il loro compito era di presentare ai compagni una descrizione generale del fiume (l’origine del nome, il suo percorso e il suo valore) (Fig. 2.1.15 e Allegato 5).



Fig. 2.1.15–Gruppo porta dello spazio

Il gruppo **“porta del territorio”**, durante l’uscita didattica, aveva la missione di osservare e comprendere chi sono gli attori e cosa fanno sul fiume e di intervistare qualcuno di essi. Il loro compito finale era quindi quello di descrivere attraverso un racconto la loro esperienza e presentarlo poi ai propri compagni (Fig. 2.1.16). Attraverso questa attività gli alunni hanno potuto comprendere il passaggio di senso dal concetto di spazio a quello di territorio: il territorio è infatti lo spazio antropizzato, frutto dell’azione dell’uomo, che rispecchia la logica del suo agire legato a specifici bisogni e interessi.



Fig. 2.1.16–Gruppo porta del territorio

La missione del gruppo **“porta dell’ambiente”** era, invece, quella di osservare tutto ciò che circonda il fiume. Ambiente, infatti, deriva dalla parola “ambio” (amb: attorno, eo: andare), dunque ciò che sta attorno. Durante l’uscita il gruppo ha osservato e fotografato i diversi elementi naturali e artificiali legati al paesaggio fluviale e ha posto attenzione anche ad alcuni elementi che possono mettere in pericolo il fiume (rifiuti, inquinamento). Successivamente, a scuola, gli alunni hanno lavorato insieme per creare un cartellone con i diversi elementi naturali

e artificiali osservati. Quest'ultimo è stato un supporto utile per sostenere l'esposizione orale agli altri gruppi (Fig. 2.1.17 e Allegato 5).

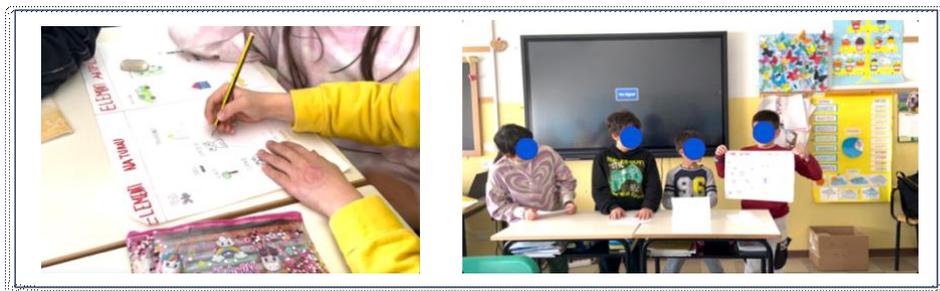


Fig. 2.1.17–Gruppo porta dell'ambiente

Il gruppo “**porta del paesaggio**”, durante l'uscita, aveva la missione di esplorare il fiume attraverso diversi sensi. L'esplorazione e l'osservazione si sono quindi incentrate soprattutto sulle sensazioni e percezioni soggettive, come l'udito, la vista, l'olfatto e il tatto. Questo tipo di accesso alla conoscenza consente di legarsi ai ricordi e facilita i processi creativi, offrendo una visione particolare e ampia del paesaggio e favorendo anche l'elaborazione e l'interpretazione (Rocca, 2012). Il compito finale del gruppo era di raccontare ai compagni le proprie sensazioni, percezioni ed emozioni e rappresentare l'esperienza attraverso un disegno, creato a partire da una foto realizzata durante l'uscita (Fig. 2.1.18 e Allegato 5).



Fig. 2.1.18 – Gruppo porta del paesaggio

La missione del gruppo “**porta del luogo**” era quella di osservare e ascoltare le proprie sensazioni ed emozioni provate durante l'uscita e trascriverle su un taccuino. Il luogo è, infatti, inteso come lo spazio vissuto e il significato che viene attribuito a questo. Al centro di questo processo di conoscenza vi è l'esperienza personale connessa con l'identità. Il compito finale del gruppo era di scrivere una poesia (Allegato 5), a partire dalle parole e sensazioni trascritte durante l'uscita per poi presentarla ai propri compagni (Fig. 2.1.19).

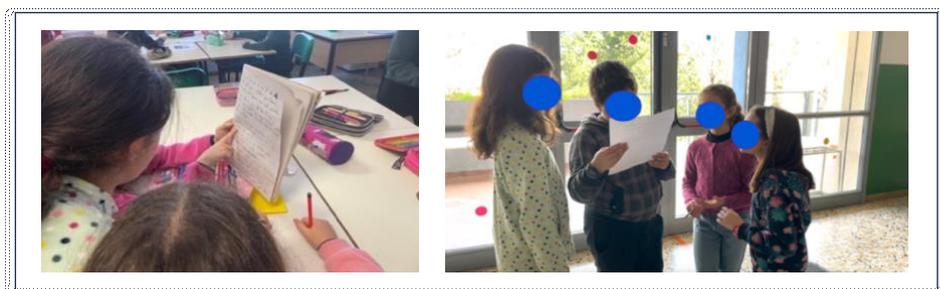


Fig. 2.1.19–Gruppo porta del luogo

La costruzione del video finale¹ con la presentazione dell'esperienza e dei prodotti realizzati da ciascun gruppo, ha permesso di definire in maniera ancora più chiara ed evidente come la conoscenza del fiume coinvolga inevitabilmente diversi e molteplici punti di vista e che vi si possa accedere attraverso differenti possibili "porte". A tal proposito proprio nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* si legge "Altra irrinunciabile opportunità formativa offerta dalla geografia è quella di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime" (*Indicazioni Nazionali*, 2012, pag. 56).

Al termine di tutto il percorso ho deciso di coinvolgere anche i genitori degli alunni in un incontro dedicato alla presentazione e condivisione dell'esperienza e del percorso svolto (Fig. 2.1.20). Per l'occasione ho scritto e letto una breve lettera ai genitori (Allegato 4) nella quale, alla fine, chiedevo loro di esprimere un proprio *feedback* per poter ricevere un riscontro delle loro percezioni e valutazioni sul percorso svolto, basate sui racconti dei loro figli, le loro produzioni portate a casa, e di ciò che essi avessero rilevato durante questo ultimo momento di condivisione. Ritengo, infatti, fondamentale lavorare nell'ottica di costruire delle vere e proprie comunità educative e pratiche condivise dove ogni attore coinvolto abbia la possibilità di esprimere il suo punto di vista, di essere ascoltato e compreso. Creare rete tra diversi attori del processo diventa il presupposto e il fondamento per promuovere e favorire la partecipazione e la corresponsabilità educativa indicate come prioritarie dalle *Linee di indirizzo* del MIUR del 2012.



Fig. 2.1.20– Incontro finale con il coinvolgimento dei genitori

1

https://drive.google.com/file/d/11RBWON71evgg8AgDR7EBEJmF2S8pSQr4/view?usp=share_link

2.2 – La strumentazione di bordo: metodologie, tecniche e strategie didattiche

Tutto il percorso da me progettato e realizzato ha privilegiato una didattica attiva, partecipativa e collaborativa, una didattica che pone al centro lo studente, promuove e favorisce un tipo di apprendimento per scoperta. L'apprendimento è un processo che va supportato attraverso la proposta di diverse attività che cambiano a seconda dell'obiettivo specifico o del traguardo individuato. Come docenti siamo chiamati ad essere dei mediatori dei processi dell'apprendimento capaci di conoscere metodologie, strategie e tecniche diverse e capire quali utilizzare a seconda delle caratteristiche, dei bisogni e delle peculiarità del contesto in cui agiamo (Messina & De Rossi, 2015). A tal proposito ritengo che le micro-progettazioni siano state uno strumento fondamentale per definire, in linea generale, la struttura della lezione e per attrezzarmi dei necessari strumenti didattici e metodologici anche lungo il processo evolutivo che, necessariamente richiede riadattamenti e modifiche in base al fluire degli eventi e all'inevitabile incontro di possibili intoppi o imprevisti.

Per la maggior parte degli argomenti presentati ho cercato di proporre e costruire strumenti e strategie per favorire la memorizzazione, come ad esempio l'uso di mappe concettuali e schemi che aiutassero a semplificare e organizzare i contenuti da apprendere e da studiare per poi essere in grado anche di affrontare un'eventuale prova di verifica orale o scritta. Anche nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012 viene esplicitata l'importanza dell'utilizzo di mappe e degli organizzatori grafici della conoscenza come strumenti di supporto per lo studio. Le mappe, inoltre, possono essere intese come strumento didattico inclusivo. Esse, infatti, non solo riguardano uno degli strumenti di tipo compensativo previsti dalle *Linee guida* del 2011 per l'apprendimento degli alunni con DSA, ma “sostengono l'apprendimento di tutti gli alunni, non solo di quelli con difficoltà e possono essere utilizzate agevolmente dagli insegnanti curricolari nella didattica per tutta la classe” (Capuano, Storace, Ventriglia, 2016, p. 2).

Sia in fase di progettazione che di conduzione ho tenuto conto di quelle che sono le linee guida UDL (*Universal Design for Learning*, CAST, 2011, 2018) che si basano su tre principi fondamentali, ovvero il fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione ed espressione. Un insegnante, nell'ottica di promuovere percorsi di apprendimento inclusivi, dovrebbe proporre attività diversificate e utilizzare differenti strategie e tecniche didattiche. Offrire plurime vie di accesso alla conoscenza, infatti, amplifica la possibilità di raggiungere un numero maggiore di alunni, ognuno caratterizzato da diverse sensibilità conoscitive, da differenti e specifici bisogni educativi e di apprendimento.

Ho cercato di includere sempre le tecniche delle conversazioni di gruppo e le discussioni guidate. Dedicare uno specifico tempo e un preciso spazio per la discussione di gruppo e per sostare nel dialogo, favorisce, infatti, l'elaborazione, la comprensione, l'approfondimento, l'analisi dei concetti, ma anche promuove lo sviluppo del pensiero argomentativo, riflessivo e metacognitivo (De Rossi, 2019). Il mio ruolo durante i momenti di discussione era principalmente quello di "facilitatore e mediatore della comunicazione" e ho cercato di far in modo che tutti gli alunni partecipassero alla conversazione, coinvolgendo con domande, orientando e mettendo in atto un ascolto attivo in modo da aiutarli ad articolare meglio il proprio pensiero e quindi, in certi casi, utilizzando anche la tecnica della riformulazione (Selleri, 2016). Un'altra tecnica che ho trovato molto efficace è quella del *brainstorming* che "mira a stimolare l'interazione cognitiva del gruppo classe attraverso la raccolta di idee" (Messina & De Rossi, 2015). Non sono mancati comunque anche alcuni momenti legati ad una didattica più di tipo frontale e di approfondimento, attraverso la tecnica della spiegazione supportata sempre da diverse risorse quali albi illustrati, la Lavagna Multimediale, fotografie, carte geografiche, presentazioni Power-Point, ma anche risorse digitali e video nell'ottica del modello TPACK (Messina & De Rossi, 2015).

Nell'affrontare il percorso, soprattutto per quanto riguarda la terza fase, legata al compito autentico, ho tenuto come riferimento metodologico alcuni indicatori dinamici e sinergici, proposti da Rocca (2016) e ispirati al contributo di Dematteis (2008) e di Mattozzi (2002). Questi indicatori rappresentano una sorta di *check list* per l'insegnante, aiutandolo a definire come promuovere un percorso didattico della geografia che miri alla comprensione profonda e significativa, alla crescita, al miglioramento e allo sviluppo della persona. Una didattica, quindi, che consideri non solo gli aspetti di contenuto, ma anche la dimensione evolutiva e processuale e dove la diversità viene considerata come un valore e un fattore di sviluppo e di **cambiamento**. Fondamentale tra gli indicatori vi è concetto di **partecipazione**, che si lega sia al **processo** che da evolutivo diventa inevitabilmente co-evolutivo, sia agli **attori**, che sono i veri protagonisti di ogni processo di apprendimento, e, con le loro esperienze, con le loro peculiarità cognitive, emotive e motivazionali, imparano a sviluppare conoscenze, capacità e, soprattutto, competenze utili non solo per il loro presente, ma anche per il loro futuro come cittadini responsabili. Altro elemento imprescindibile è l'**analisi di campo**, ovvero l'importanza dell'esperienza e del confronto diretto con un territorio, con uno spazio che attraverso il coinvolgimento della dimensione emozionale diventa luogo vissuto che può essere esplorato attraverso diverse chiavi narrative. L'esperienza dell'uscita didattica da me proposta, si è anche

ispirata a quella che la prof.ssa Rocca, lo scorso anno, ci ha presentato come metodologia dell'*Outdoor Training (OT)* (Kurt Hahn & Lawrence Holt, 1941), nata all'interno di una scuola riservata ai giovani aristocratici inglesi, e che aveva come scopo principale quello di contribuire alla crescita, formare il carattere, far sperimentare la capacità di lavorare in gruppo, come una squadra, per poter riuscire a gestire al meglio le operazioni di salvataggio in mare. Questa metodologia, legata alla formazione concreta nel mare aperto, si avvicina alla mia metafora della scuola intesa come mare e al mio immaginare ogni processo di apprendimento-insegnamento come un'esperienza di navigazione che è necessariamente, per sua natura, un'esperienza che va condivisa. Di fronte all'incertezza di navigare in un mare sconfinato è importante imparare a sostare e a convivere con questa sfidante condizione insieme ai propri compagni di viaggio, accogliendo la diversità come ricchezza e sviluppando abilità sociali e atteggiamenti di curiosità e di scoperta.

Il compito autentico proposto rappresenta un'attività formativa che si focalizza sull'utilizzo di conoscenze, capacità e abilità in una dimensione attiva e generativa. È evidente il richiamo alla definizione europea di competenza come "capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazione di lavoro o di studio" (*Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, [EQF], 2008*). Questo tipo di esperienza diventa, quindi, parte di un approccio all'apprendimento, nonché alla valutazione, che mira alla comprensione profonda, allo sviluppo di processi autentici e significativi, alla possibilità di trasferire conoscenze, abilità oltre l'ambiente scolastico e alla promozione della collaborazione e della partecipazione. In tal modo si favorisce un processo di apprendimento tra pari che viene, quindi, co-costruito, favorendo anche la consapevolezza dei punti di forza e debolezza di ognuno e lo sviluppo di quelle che sono le abilità sociali. Come scrive Tessaro "Solo in tal modo si potrà interpretare la valutazione come attribuzione e/o riconoscimento del valore dell'apprendimento entro una cornice di senso, in funzione di uno scopo di miglioramento, di crescita, di sviluppo della persona" (Tessaro, F., 2014, p.78).

2.3 – Uno sguardo pluri-prospettico: la valutazione degli apprendimenti in ottica trifocale

Per quanto riguarda la valutazione, essa per me rappresenta, in parte, ancora uno scoglio da superare e un aspetto della dimensione didattica in cui ritengo di dover maturare e sviluppare ulteriori competenze. Il mio timore fin dal principio era di non riuscire a raccogliere in modo sufficientemente efficace le giuste e adeguate evidenze che dimostrassero le conoscenze, le capacità e le competenze maturate dagli alunni. Lungo il processo però, un incontro dopo

l'altro, mi sono resa davvero conto che ero caduta nel tranello di considerare ancora la valutazione come un momento separato dal processo di apprendimento, da gestire attraverso sole procedure standardizzate e oggettivabili. Ho cercato quindi di riorientarmi verso una valutazione autentica, sostenibile e orientata verso le competenze, cioè quella che mira ad accertare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che conosce (Castoldi, 2013). Tenendo come sfondo di riferimento il paradigma della complessità, le abilità, le capacità e le conoscenze vanno considerate in relazione ad un contesto mutevole e in divenire. L'aspetto valutativo quindi non si può collocare solo alla fine del percorso, ma lo accompagna in tutte le sue fasi chiedendo a ciascuno (insegnanti, studenti, famiglie ecc.) di esserci e di agire con responsabilità e consapevolezza (Grion, Aquario & Restiglian, 2019). In quest'ottica la valutazione, intesa come processo, va effettuata in itinere e in essa vanno a convergere, seguendo quella che è la prospettiva trifocale di Castoldi-Pellerey, diverse dimensioni: oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. Una realtà complessa, nell'ottica della didattica per lo sviluppo delle competenze, richiede infatti l'attivazione e il confronto tra più e diversi punti di vista.

La **dimensione oggettiva** ha tenuto conto dei risultati delle prove formali (scritte e orali), di prove non formali (esercizi in classe, verbalizzazioni, esercitazioni pratiche, schemi, produzioni ed elaborati), ma anche di osservazioni sistematiche supportate da check list e/o appunti liberi sul mio diario di bordo attraverso cui ho cercato di indagare più a fondo componenti quali il grado di coinvolgimento, l'interesse, l'ascolto, la partecipazione, la cura del materiale e dei propri elaborati durante le attività. In generale, ho sempre cercato di far vivere la valutazione come momento di incoraggiamento e occasione per comprendere anche l'eventuale errore e per attribuire a quest'ultimo una valenza costruttiva al fine di poter migliorare la propria *performance*. Tra i vari aspetti da valutare, ho cercato di porre attenzione all'acquisizione di un metodo di lavoro, all'autonomia, alla frequenza costante o meno nell'utilizzare risorse fornite dall'insegnante o reperite in modo autonomo. Inoltre, le attività svolte sul quaderno o sul libro sono state valutate con messaggi grafici, semplici commenti orali e/o scritti.

Per valutare, in particolare, le conoscenze apprese in relazione all'obiettivo di individuare e denominare/descrivere i principali elementi fisici e antropici che caratterizzano il paesaggio fluviale e a quello di riconoscere le funzioni dei vari spazi e gli interventi positivi e negativi dell'uomo ho dedicato due momenti per lo svolgimento di prove scritte strutturate a stimolo chiuso (Fig.2.3.1). Riporto qui di seguito un grafico a torte (Fig. 2.3.2) costruito a partire dalla

media dei risultati emersi, che evidenzia come la maggior parte dei bambini abbia raggiunto, per un buon numero anche pienamente, questi obiettivi previsti in itinere. È importante sottolineare, comunque, che questo tipo di riscontro rappresenta solo un aspetto della valutazione, che contribuisce a determinare il quadro complesso e generale della competenza di ciascun alunno.

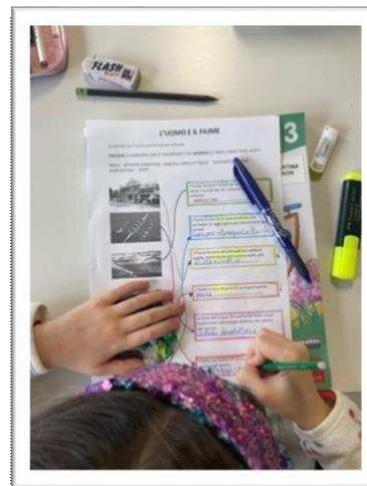


Fig. 2.3.1- prova scritta strutturata

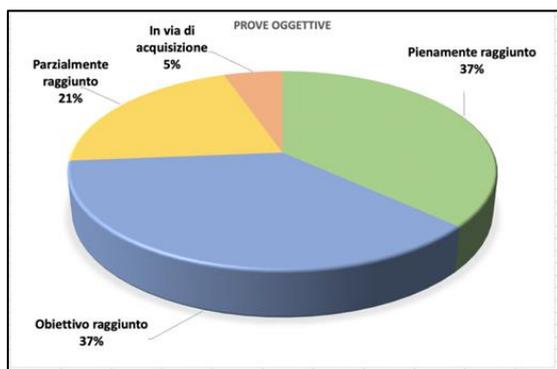


Fig. 2.3.2 - Grafico risultati prove scritte

Oltre alle due prove scritte ho ritenuto opportuno inserire con sistematicità durante i diversi incontri anche alcune prove di tipo orale, come la richiesta agli alunni di esporre un determinato argomento o un'interrogazione strutturata con semplici e brevi domande. Ho quindi dedicato, in più occasioni, soprattutto la prima parte della lezione, alla ripresa dei concetti e argomenti affrontati e alla verifica della comprensione e dello studio da parte degli alunni. In particolare, sono stati valutati gli aspetti relativi alla capacità di individuare i caratteri e gli elementi del fiume e del suo corso, di riconoscere le caratteristiche, le cause e le conseguenze dell'emergenza idrica che coinvolge il paesaggio fluviale, ovvero tutti quegli aspetti che sono stati presentati anche attraverso il supporto di specifiche mappe concettuali. Al fine di accompagnare la mia osservazione e valutazione con uno strumento, seppur semplice, più strutturato e oggettivo ho costruito una breve check-list (Fig. 2.3.3), condivisa anche con la mia tutor mentore.

PADRONANZA DEI CONTENUTI	Parziale <input type="radio"/>	Adeguate <input type="radio"/>	Buona <input type="radio"/>
ESPOSIZIONE	Parziale <input type="radio"/>	Adeguate <input type="radio"/>	Chiara e sequenziale <input type="radio"/>
USO DEL LESSICO SPECIFICO	Parziale <input type="radio"/>	Adeguate <input type="radio"/>	Corretto e sicuro <input type="radio"/>

Fig. 2.3.3 - Check-list valutazione esposizione orale

Ho potuto notare, soprattutto inizialmente, che gli alunni erano un po' insicuri e incerti nell'intervenire e nel proporsi ad uscire per esporre quanto avevano studiato. Per questo motivo ho sempre cercato di incoraggiarli a provare ad esporre senza il timore di sbagliare, invitandoli

a pensare di dover spiegare qualcosa a qualcuno che ipoteticamente non conosce ciò di cui si sta parlando. Per facilitare l'esposizione utilizzavo domande guida, *prompt* verbali e li spronavo ad arricchire il discorso, suggerendo, eventualmente, di aiutarsi con gli schemi e le mappe su cui avevano studiato.

Per quanto riguarda la **dimensione soggettiva**, durante il percorso ho cercato, in modo ricorrente, di coinvolgere gli alunni, attraverso momenti di confronto e di dialogo, in un processo di auto-riflessione e di auto-valutazione stimolandoli, con alcune domande, soprattutto riguardo il loro grado di partecipazione, di comprensione, di impegno, di ascolto e di collaborazione durante le attività.

Inoltre, l'auto-correzione delle prove oggettive strutturate (Fig.2.3.4) ha permesso agli studenti di prendere sicuramente maggiore consapevolezza della propria performance, e quindi delle conoscenze e capacità acquisite o meno, e a vivere anche l'eventuale errore in ottica costruttiva (Castaldi, 2016; Nava, 2019).

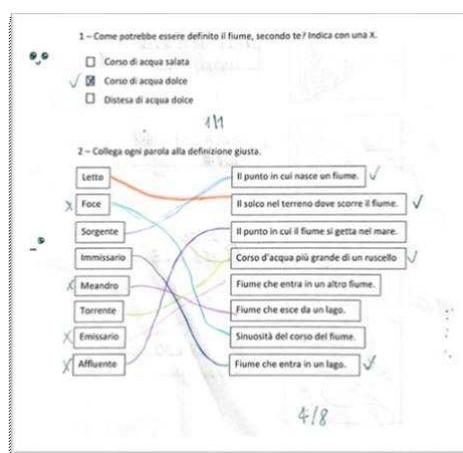


Fig. 2.3.4 – Autocorrezione prova scritta

Un'altra prova che ho ritenuto importante proporre, al termine del compito autentico, è stata una scheda di autovalutazione di gruppo (Fig. 2.3.5): ho chiesto a ciascun alunno di esprimere una valutazione, su una scala da 1 a 4, basata su alcuni specifici indicatori, riguardo il lavoro svolto e il contributo dato all'interno del gruppo. Dall'analisi delle risposte di ciascuno è emerso come questo tipo di attività svolta in una dimensione di interazione e di collaborazione sia risultata significativa per la maggior parte degli alunni (Allegato 7).



Fig. 2.3.5 – Autovalutazione di gruppo

Infine, al termine del percorso ho proposto una scheda di autovalutazione individuale (Allegato 8) il cui fine come scrive Castaldi (2010), "è quello di raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e su risultati raggiunti, anche per

rielaborare il proprio percorso di apprendimento e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé”. (Castoldi, 2010, p. 7). Mediamente, dall’analisi delle autovalutazioni individuali, è emerso come gli studenti abbiano valutato positivamente il loro lavoro e impegno sia a scuola che nello studio. Inoltre, hanno trovato significativo il compito autentico e il risultato ottenuto. L’autovalutazione individuale ha anche rivelato che gli aspetti che gli alunni hanno maggiormente apprezzato del percorso svolto sono state soprattutto le attività legate al compito autentico, cioè la possibilità di aver lavorato insieme ai propri compagni e l’esperienza dell’uscita didattica sul territorio (Fig. 2.3.6).

CHE COSA MI E' PIACIUTO DI PIU' DI TUTTO IL PERCORSO DI SCOPERTA E CONOSCENZA DEL FIUME? PERCHE'?

La cosa che mi è piaciuta di più è stato il lavoro in gruppo, cioè eseguire il compito che mi è stato assegnato. Mi è piaciuto perché è stato bello lavorare assieme al mio gruppo e il risultato della poesia.

CHE COSA MI E' PIACIUTO DI PIU' DI TUTTO IL PERCORSO DI SCOPERTA E CONOSCENZA DEL FIUME? PERCHE'?

LA COSA CHE MI È PIACIUTA DI PIÙ DI QUESTO LAVORO È STATO IL VIDEO CHE RAPPRESENTA TUTTO IL PERCORSO CHE ABBIAMO TRASCORSO QUEST' ANNO. A ME IL VIDEO È PIACIUTO PERCHÉ SI È CAPITO L'IMPEGNO CHE ABBIAMO MESSO PER FARE QUESTO LAVORO.

Fig. 2.3.6 – Esempi di risposte aperte nell’autovalutazione individuale

L’autovalutazione va intesa come una risorsa per l’apprendimento perché permette agli alunni di sviluppare un approccio riflessivo sul proprio modo di apprendere, di riconoscere i propri punti di forza e le eventuali difficoltà, di acquisire, dunque, consapevolezza dei propri processi metacognitivi, nell’ottica dell’imparare a imparare. Saper valutare e sapersi valutare è fondamentale per diventare dei *lifelong learners* ovvero coloro che sanno mettere in atto un processo di autoeducazione e auto-orientamento permanente anche al di fuori del contesto scolastico in un’ottica di sostenibilità (valutazione sostenibile, Bound, 2000).

Venendo invece alla **dimensione intersoggettiva** che “richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto” (Castoldi, 2013, p. 3) ho ritenuto importante dedicare un tempo ed uno spazio per la valutazione tra pari durante l’esposizione finale da parte dei gruppi dei loro prodotti legati al compito autentico. Per supportare in modo più strutturato la valutazione della performance espositiva è stata utilizzata una check-list (Fig.2.3.7).

Nome gruppo valutatore _____				
Nome gruppo valutato _____				
	1	2	3	4
Hanno introdotto correttamente l'argomento.				
Hanno spiegato l'argomento in modo chiaro.				
Le informazioni sono state presentate ordinatamente.				
Hanno usato frasi complete.				
Hanno usato un lessico specifico corretto e sicuro.				
Hanno risposto alle domande con chiarezza.				
1: Poco; 2: Abbastanza; 3: in maniera adeguata; 4: in maniera corretta e sicura				

Fig. 2.3.7 – Checklist valutazione tra pari

Prima di iniziare ho spiegato bene i criteri da considerare e l'importanza di riflettere e di confrontarsi, a partire dagli indicatori proposti, in modo poi da arrivare, di comune accordo, ad esprimere un parere. In fase di analisi ho considerato interessante calcolare la media delle diverse valutazioni espresse da ciascun gruppo nei confronti degli altri gruppi per osservare come in generale gli alunni avessero ragionato e avessero raggiunto un accordo in termini valutativi. Come si può osservare anche dal grafico ad istogramma (Fig. 2.3.8), su un punteggio massimo di 96 mediamente ciascun gruppo è stato valutato positivamente dai propri pari nell'esposizione e nella presentazione finale del lavoro portato a termine. La valutazione espressa dai bambini è comunque in linea con le considerazioni che io e la mia tutor mentore abbiamo espresso e condiviso.

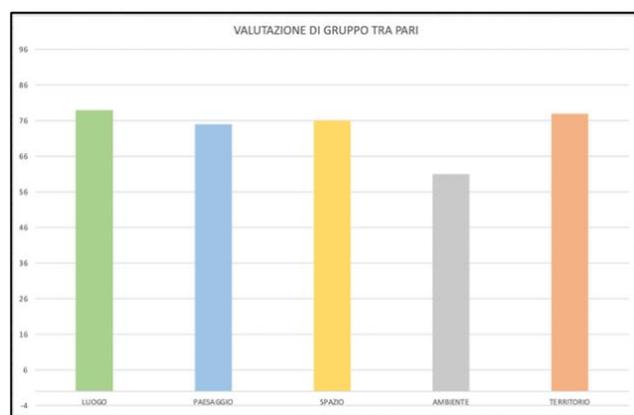


Fig. 2.3.8 – Media valutazione tra pari

Oltre alla compilazione della scheda di valutazione ho esortato i gruppi "valutatori" ad esprimere a voce anche un *feedback* ai compagni che fosse il più possibile costruttivo. Esso "è il 'dispositivo' che permette di riconoscere, da parte dell'allievo, il successo della propria prestazione, oppure l'errore, e quindi di riprendere correttamente il proprio percorso d'apprendimento verso l'obiettivo prefissato." (Grion & Restiglian, 2019, pag 22). In tal senso è importante promuovere questo tipo di restituzione in ottica costruttiva, sia da parte degli insegnanti (valutazione formativa) che da quella degli studenti (valutazione tra pari). Il *feedback*, infatti, non è solo la risorsa che l'insegnante fornisce all'alunno, ma deve coinvolgere anche gli stessi in una valutazione *per* l'apprendimento, ovvero una valutazione capace di

renderli più consapevoli dei propri progressi, per sviluppare capacità autovalutative e autoregolate e per produrre, dunque, un autentico cambiamento. A tal proposito, come riferiscono Grion e Restiglian (2019), numerose ricerche hanno messo in evidenza come il *feedback* di un insegnante non è sempre efficace e che invece potrebbero esserci maggiori benefici nel ricevere un ritorno da parte dei pari. Quest'ultimo consente infatti di ricevere più e diversi punti di vista, richiede un ruolo attivo degli alunni nella situazione valutativa e la sua caratteristica è di essere sicuramente più vicino al linguaggio del bambino. Nonostante il momento dedicato alla valutazione tra pari sia, a mio avviso, risultato sostanzialmente significativo per gli allievi perché hanno dimostrato impegno durante l'esposizione ed apparivano più motivati nel prepararsi e nel portare a termine il compito in modo da essere anche valutati positivamente dai compagni, credo che sarebbe stato necessario dedicare ancora più tempo a questa attività. La valutazione tra pari possiede enormi potenzialità formative per i bambini, ma richiede di portare avanti dei processi didattici piuttosto lunghi e dilatati nel tempo e di costruire delle prassi continuative e consolidate affinché essi possano realmente e pienamente comprendere il suo significato. Come scrivono Valentina Grion ed Emilia Restiglian, "Saper valutare e autovalutarsi rappresentano componenti primarie di qualsiasi *expertise*. D'altra parte, essere in grado di valutare in modo pertinente ed equilibrato non è una competenza che nasce spontaneamente, ma va intenzionalmente allenata, considerandola un obiettivo formativo indispensabile in ogni ambito disciplinare. Da qui l'idea che la valutazione debba essere posta come obiettivo formativo, che vada dunque intenzionalmente insegnata a bambine e bambini e che questo si realizzi così come avviene per qualsiasi altra disciplina (Grion & Restiglian, 2021, pag 43).

Concludo, infine, considerando la valutazione del percorso attraverso la **rubrica valutativa**, che, secondo l'ottica trifocale viene proprio collocata al centro dell'ideale triangolo ai cui vertici si trovano le diverse dimensioni (oggettiva, soggettiva ed intersoggettiva) considerate necessarie per valutare il processo di apprendimento-insegnamento. Castoldi scrive "Per rubrica si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative a una data prestazione e a indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi stabiliti" (Castoldi, 2006, pag. 6). In essa vengono messi in evidenza gli aspetti della competenza a cui viene attribuito valore da parte dell'insegnante, i criteri, gli indicatori e i livelli di raggiungimento della stessa da parte dell'alunno. Lo scopo della rubrica è proprio quello di esplicitare i criteri di valutazione fin dall'inizio del processo di apprendimento e in tal modo diviene uno strumento per condividere i criteri di giudizio

(Castoldi, 2006). Questo ha un valore sia per l'insegnante in quanto permette di prefigurare la direzionalità del percorso sia per l'alunno che ha la possibilità di conoscere e di comprendere i criteri su cui verrà valutato e quindi lo aiuta ad avere dei punti di riferimento stabili che indirizzano e orientano il suo processo di apprendimento. Per questo motivo risulta importante condividere la rubrica con gli alunni prima di iniziare il percorso. Essa considerata nella fase finale del percorso viene, invece, ad assumere il significato comune su cui vanno a convergere i diversi punti di vista e prospettive considerate.

Come si evince anche dal grafico (Fig. 2.3.9) il bilancio complessivo della classe dal punto di vista degli apprendimenti si può ritenere positivo poiché la maggior parte degli studenti ha dimostrato un livello avanzato o intermedio nelle diverse dimensioni. Queste includono il riconoscimento e la descrizione degli elementi fisici e antropici del paesaggio fluviale,

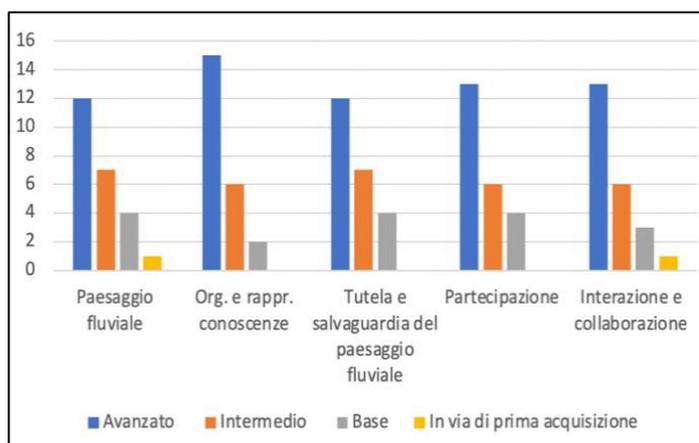


Fig. 2.3.9 – Analisi Rubrica valutativa

l'organizzazione e la rappresentazione delle conoscenze acquisite, il riconoscimento degli interventi umani (positivi e negativi) sul paesaggio e lo sviluppo di una consapevolezza del rischio ambientale. Gli studenti hanno mostrato buone capacità organizzative, hanno eseguito correttamente le consegne, hanno dimostrato interesse e curiosità verso le attività proposte e hanno lavorato in modo autonomo per la maggior parte dei casi. Tuttavia, è stato riscontrato un piccolo gruppo di studenti che ha raggiunto un livello base in alcuni criteri di valutazione, principalmente a causa di difficoltà di attenzione e concentrazione. Per quanto riguarda la partecipazione e la collaborazione, la maggior parte degli studenti ha raggiunto un livello avanzato o intermedio, come evidenziato dall'osservazione costante supportata dall'utilizzo di una *check-list* (Allegato 10). Solo un piccolo gruppo ha richiesto un incoraggiamento e un ulteriore supporto per partecipare in modo più attivo e propositivo sia durante i lavori collaborativi sia nelle attività in classe. Il quadro generale che emerge dall'analisi del processo valutativo, considerato nella sua valenza pluri-prospettica, mette in evidenza come gli studenti abbiano raggiunto un buon livello di comprensione e di coinvolgimento nel tema trattato durante il percorso. Essi hanno dimostrato di acquisire significative conoscenze e abilità sapendole anche applicare in modo significativo e divergente in diverse occasioni e non solo

limitatamente a una singola prestazione o una specifica richiesta. Grazie all'esperienza del compito autentico gli alunni sono stati in grado di rielaborare le principali informazioni assimilate e, ancor di più, hanno acquisito competenze. Oltre ad acquisire conoscenze specifiche, infatti, hanno sviluppato un atteggiamento di curiosità, di desiderio di approfondire, hanno imparato a collaborare e a negoziare per raggiungere uno scopo comune e hanno raggiunto maggiore consapevolezza degli aspetti etici che coinvolgono il paesaggio fluviale, cogliendo l'importanza e l'urgenza di agire in modo responsabile per preservare e proteggere un ambiente naturale che oggi, purtroppo, si trova in pericolo. In conclusione, gli studenti hanno sviluppato competenze significative e una comprensione approfondita, complessa e multidimensionale del paesaggio fluviale, combinando conoscenze teoriche con un atteggiamento di partecipazione attiva, collaborazione, rispetto e responsabilità. Questa esperienza ha contribuito alla loro formazione come cittadini consapevoli e attivi, pronti ad agire per contribuire alla salvaguardia dell'ambiente.

2.4 – La valutazione dell'esperienza

Per quanto riguarda l'aspetto valutativo e autovalutativo di me come tirocinante ho ritenuto importante monitorare il mio percorso evolutivo e l'andamento dell'intervento didattico attraverso la griglia di osservazione di Cisotto. Un altro strumento che ho trovato fondamentale non solo come evidenza documentativa, ma anche in termini autovalutativi è il diario di bordo che mi ha permesso di avere un quadro ampio e, allo stesso tempo dettagliato dello svolgimento del percorso attraverso i diversi incontri e mi ha aiutata nella costruzione del mio portfolio. Esso mi ha permesso, inoltre, di riflettere ed analizzare il mio stesso processo di apprendimento-insegnamento e di sostenere e orientare la mia azione didattica ed educativa attraverso la progettazione, la verifica e la rielaborazione. Per tenere traccia degli elementi più significativi dell'intervento didattico ho ritenuto opportuno utilizzare supporti di varia natura come foto, video, disegni e prodotti realizzati dai bambini, cartelloni. In particolare, credo molto nella fotografia che, oltre ad essere una mia grande passione, risulta essere una significativa pratica di documentazione poiché una foto è capace non solo di comunicare profondamente un momento vissuto e l'emozione che lo accompagna, ma diventa anche un utile spunto di riflessione sia personale che collettivo.

Preziosissimi per me, in termini autovalutativi, sono stati anche i *feedback* che gli alunni e la mia tutor mentore mi rimandavano durante e alla fine di ogni incontro, i riscontri dati dalle autovalutazioni degli alunni sul percorso svolto, il cartellone che gli alunni mi hanno regalato

in occasione dell'ultimo incontro (Fig. 2.4.1), nonché i significativi riscontri ricevuti dai genitori (Fig. 2.4.2 e Allegato 9).



Fig. 2.4.1 – Feedback finale alunni



Fig. 2.4.1 – Feedback genitori

Infine, un utile supporto in termini autovalutativi è stata la scheda di autovalutazione delle competenze professionali in formazione compilata prima dell'inizio del percorso e al termine dello stesso. Osservando il confronto tra l'autovalutazione iniziale e finale (Allegato 11) emerge come ci sia stata un'evoluzione anche durante questo processo. Attraverso l'esperienza di quest'anno ho potuto mettermi in gioco a 360 gradi sfidando molti dei miei limiti e superando alcune incertezze, soprattutto in relazione alla conduzione e la valutazione. Ho imparato ad aprire e ad affinare lo sguardo per leggere la complessità del contesto non solo scolastico, ma anche extra-scolastico; ho approfondito e curato le mie conoscenze teoriche riguardanti la disciplina della geografia e la sua didattica; ho progettato in modo quanto più meticoloso possibile cercando di prefigurare i diversi passaggi e le fasi del percorso; ho cercato, inoltre, di imparare ad accogliere l'imprevisto, di cambiare direzione e di cedere alle volte anche alla forza del controllo. Inoltre, anche quest'anno mi sono impegnata per riuscire a mettere in atto un processo educativo che fosse il più possibile inclusivo per tutti. Essere insegnanti inclusivi significa, a mio avviso, riuscire a trovare adeguati mezzi e proporre differenti attività e prove per riuscire a valorizzare ciascun alunno, ognuno con le sue capacità. Infine, durante tutto il processo ho sempre cercato di costruire un dialogo aperto e costruttivo con i diversi soggetti coinvolti e, in particolare, con la mia tutor mentore che per me è stata un preziosissimo e indispensabile punto di riferimento. Il confronto con lei è sempre stato molto costruttivo e proficuo e i suoi consigli e suggerimenti sono state risorse fondamentali che ho accolto e, custodendole, hanno arricchito il mio bagaglio di conoscenze e competenze. Inoltre, abbiamo più volte riflettuto sulla vitale importanza di creare un clima di collaborazione sia fra gli alunni che fra gli insegnanti.

3 – Lo sguardo tra passato, presente e futuro

3.1 – Bilancio professionale e riflessione sul profilo emergente

Il fiume, focus del mio progetto e tematica legata alla metafora della navigazione, si presta particolarmente bene per aprire una riflessione sul processo evolutivo di me come insegnante professionista. Fin dal secondo anno di tirocinio ho immaginato di percorrere un vero e proprio viaggio, navigando a bordo di una barca; un viaggio non sempre privo di intoppi, di timori ed incertezze; un viaggio fatto di partenze, di incontri, di scoperte; un viaggio di percorsi, traguardi e di soddisfazioni; un viaggio di abbracci, di pensieri e parole; un viaggio di storie e di intrecci.

Considerando il percorso universitario di questi cinque anni e ponendo uno sguardo all'indietro, sicuramente percepisco e colgo il valore formativo di ogni momento vissuto, sia di tipo teorico che pratico. I corsi proposti mi hanno permesso di costruire le fondamenta delle conoscenze teoriche, metodologiche e disciplinari, gli aspetti legati alla didattica, alle questioni inclusive, valutative ed etiche e di rendere poi più concreti e operativi i saperi acquisiti attraverso la frequenza dei laboratori. La preziosa esperienza di tirocinio, diretto e indiretto, mi ha permesso di conoscere con gradualità, ma con profonda significatività, la vastità e complessità dell'“oceano” scuola, consentendomi di agire in modo attivo e propositivo, di mettermi alla prova, e di sviluppare più consapevolezza riguardo i miei punti di forza e quelli di criticità. Custodisco preziosamente le esperienze di *microteaching* e di analisi di caso, gli strumenti osservativi, di progettazione e valutativi che ci sono stati proposti e che hanno accompagnato i nostri percorsi di tirocinio nella scuola, le ricche riflessioni individuali e di gruppo, i momenti di condivisione e di discussione. Ognuno di questi aspetti mi ha aiutata a pormi in ottica costruttiva lungo il mio percorso formativo. Aver maturato una consapevolezza critica di conoscenze, abilità e competenze lungo il mio percorso ha accresciuto e affinato la mia parte riflessiva e introspettiva e mi ha permesso di crescere, non solo dal punto di vista professionale, ma anche da quello personale, relazionale e comunicativo.

Tra i diversi contributi teorici sulla professionalità docente che ci sono stati presentati e che ho potuto approfondire, ritengo che il modello delle competenze del docente di Perrenoud (2002) sia quello più in linea sia con il mio pensiero che con il tipo di realtà, complessa, dinamica e multidimensionale in cui noi insegnanti ci troviamo ad agire. Questo autore identifica dieci competenze che definisce *emergenti* e che si dipanano all'interno di tre domini di azione professionale: dominio dell'apprendimento, dominio dell'azione fuori dall'aula e dominio

della costruzione di senso della professione. Viene messo in evidenza un profilo professionale ricco e complesso, lo stesso che viene bene illustrato anche dal quadro delle competenze professionali che fa riferimento agli obiettivi formativi previsti dal decreto ministeriale per il docente in formazione (DM 249/2010). La professione docente è un mestiere che si costruisce giorno per giorno, tra la teoria e la pratica e richiede di acquisire, progettare e di mettere in campo conoscenze, capacità, risorse e competenze nelle diverse dimensioni professionali che sono comunque, sempre in divenire. Le competenze di un insegnante non riguardano, infatti, solo gli aspetti didattici, metodologici, ma coinvolgono la sfera socio-relazionale (relazione con gli alunni, i genitori, i colleghi, le risorse presenti nel territorio), quella etica e deontologica, nonché quella professionale e riflessiva. In questi anni di formazione credo di aver maturato buone competenze sia dal punto di vista della dimensione didattica e istituzionale e, soprattutto, di quella professionale. Dentro questa complessità ho potuto comprendere ancor di più quanto sia fondamentale sviluppare una propria riflessività che permette di valorizzare l'esperienza, in quanto si colloca tra il sapere e il fare e accompagna ogni tipo di processo di apprendimento-insegnamento in tutte le sue fasi (Crotti, 2017; Nuzzacci, 2011). Questa riflessività, inoltre, non riguarda solo gli aspetti pratici della professione, ma fa parte proprio della competenza etica. La competenza etica non è quindi soltanto un sapere, ma è una postura, uno sguardo che coinvolge globalmente l'intera persona, portando a riflettere anche e soprattutto su aspetti identitari (Damiano, 2016; Benetton, 2022). Un docente professionista è colui che, a partire dalla formazione, ha imparato a riflettere su se stesso, sul proprio modo di essere, di agire e di divenire in un'ottica di miglioramento continuo (Schön, 1983). Ecco perché anche tra i diversi paradigmi di insegnante che ci sono stati proposti ad inizio anno (Pasquay & Wagner, 2006) mi rivedo in modo più consistente nell'insegnante *persona* e nell'*esperto riflessivo*. Tra gli aspetti di forza che mi contraddistinguono vi è la mia forte sensibilità che mi permette di percepire una molteplicità di aspetti, di ascoltare in modo autentico e attivo, di porre uno sguardo attento e interessato a ciò che mi circonda. Diventare insegnante significa non solo *sapere e saper fare*, ma anche *saper essere*. È necessario acquisire conoscenze e competenze, ma anche sviluppare consapevolezza di sé, fiducia, spirito di innovazione e resilienza. Ribadisco, quindi, come la riflessività, sia per quanto riguarda la propria identità che per gli aspetti più legati alla dimensione didattica e educativa, rappresenti una fondamentale risorsa per l'insegnante. In ogni caso come sostiene Felisatti (2013), l'azione riflessiva deve essere tesa a creare una *cultura di ricerca* che faccia sì che il docente professionista sappia interrogarsi criticamente, indagare, agire, valutare e monitorare le azioni e i traguardi al fine di migliorare l'offerta didattica ed educativa e di garantire un processo di apprendimento-insegnamento quanto più in linea con i

bisogni, le necessità e le caratteristiche del contesto scolastico che, per definizione, è evolutivo e costantemente soggetto a trasformazioni e mutamenti. Ecco che qui emerge anche la figura dell'insegnante *ricercatore*, che, come un'anima errante, prosegue il suo cammino navigando sempre in una dimensione di crescita, personale e professionale, che necessariamente comporta una certa dose di rischio e di errore. A tal proposito mi torna in mente la metafora del *jazz* sapientemente teorizzata e presentata dalla professoressa Santi (Zorzi & Santi, 2016). Una delle caratteristiche peculiari della musica *jazz* è quella di dare ampio spazio alla cosiddetta improvvisazione. Il rischio è l'anima fondamentale del *jazz*, ma, soprattutto, della vita. Se non rischi conservi e rimani fermo. Tutto questo ha a che fare anche con l'educazione e con tutti i processi creativi. In particolare, trovo fondamentale pensare alla figura dell'educatore come un improvvisatore, un inventore, ma anche un "ignorante" perché non sa perfettamente quale è la strada che avrà il suo allievo davanti; sa che non può coincidere con la sua e, quindi, la ignora e deve cercarla insieme a lui. Gli improvvisatori sono dei lungimiranti, pieni di tecniche e abbastanza plastici da imparare dagli errori e cambiare strada. Queste sono caratteristiche vitali per un insegnante che deve essere disposto a vivere positivamente il rischio e a cogliere tutte le incredibili e, a volte inattese, opportunità che nascono dall'intrinseco carattere instabile e mutevole del contesto in cui egli agisce. L'improvvisazione permette di vivere l'istante, cogliendo tutte le sfumature del momento che non tornerà più, ma che può aprire varichi e portare a nuovi sviluppi, movimenti e crescita.

3.2 – Verso nuovi orizzonti

La laurea rappresenta certamente un importante e significativo traguardo, ma di fronte a me non vedo un'unica strada precisa e un orizzonte definito. Ogni porto è al tempo stesso un arrivo e una nuova partenza. Mi auguro di proseguire lungo questo viaggio, perlopiù ignoto, nella professione docente con coraggio ed entusiasmo, sospinta dalla curiosità di conoscere, di scoprire, di incontrare l'Altro e di condividere con Lui ogni nuovo percorso navigando fiumi e mari sconfinati, affrontando nuove sfide e superando anche le inevitabili paure e incertezze, ma indirizzando il mio sguardo sempre oltre, verso altri innumerevoli e affascinanti porti e destinazioni cercando sempre di tendere, con il pensiero e con l'azione, verso un continuo miglioramento. Sono consapevole, infatti, che ci sono ancora molti aspetti su cui desidero lavorare e maturare. Questi includono la capacità di vivere con serenità l'imprevedibilità degli eventi e di gestire in modo competente e significativo gli aspetti valutativi e di conduzione. Inoltre, sono conscia che, purtroppo, nella scuola esistono ancora molte criticità come gli

intoppi legati agli aspetti burocratici che spesso bloccano, limitano e ostacolano l'agire e il pensare, la difficoltà di creare reali relazioni costruttive tra docenti, ma anche di costruire delle reti generative ed autentiche con tutti gli attori coinvolti nei processi di insegnamento-apprendimento, sia all'interno della scuola che all'esterno di essa. Proprio quest'anno, anche attraverso la mia esperienza professionale come insegnante per le attività di sostegno in una scuola primaria, ho sperimentato personalmente il divario che, sfortunatamente, esiste ancora tra il mondo universitario e quello lavorativo. Quello che è certo però è che non voglio appiattirmi verso questa tendenza, ma desidero attivarmi per poter cercare di ridurre questo scollamento percepito, perché io credo davvero che la scuola possa diventare un luogo di relazioni e interrelazioni, un luogo di discorsi costruttivi e produttivi, un luogo di pratiche innovative e condivise, un luogo fatto anche di confini, tra molteplici e diversi territori, che però non devono essere intesi come limite, come chiusura e separazione, ma proprio come uno spazio di possibilità di apertura, di contaminazione, di multidimensionalità, di inclusione anziché di esclusione (Milani, 2012). Il mare, come la scuola, è un luogo sconfinato ricco di onde che vanno e che vengono, che si incontrano, dialogano e si mescolano generando crescita, evoluzione e cambiamento. Ponendo, quindi, lo sguardo verso il mio futuro mi vedo ancora a bordo di quella barca in mezzo al mare, desiderosa di conoscere, di avanzare verso nuovi orizzonti, navigando con consapevolezza, autorevolezza e fermezza, ma consapevole che, certe volte, è anche necessario abbandonare un po' il controllo del timone, accettando la prolifica instabilità dell'esistenza, lasciando andare tutto ciò che non mi permette di evolvere e di germogliare e accogliendo, dunque, ciò che di nuovo e di inaspettato mi può ancora attendere.



BIBLIOGRAFIA

LIBRI

Beacco JC., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. (2016). *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in "Italiano LinguaDue", 8/1, pp. 1-195. Consiglio d'Europa.

CAST. (2011, 2018). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.

Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Damiano, E. (2016). *L'insegnante etico*. Assisi: Cittadella.

De Beni R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento* Roma: Il Mulino.

De Rossi M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. Milano: McGraw-Hill, N.Y.

Donadelli G. (2019). L'utilizzo delle missioni in educazione. Pratiche e riflessioni sull'edutainment in geografia. In Giorda G., Zanolin G. (a cura di). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: FrancoAngeli

Felisatti E. (2013). *L'insegnante, un professionista in ricerca*. In Falisatti E., Mazzucco C., *Insegnanti in ricerca, competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gallinelli D., & Malatesta S., (Eds.). (2018). *Corpi, strumenti, narrazioni. Officine didattiche per una geografia inclusiva*. Milano: FrancoAngeli

Gilardi T., & Molinari P., (2012). *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*. EDUCatt

Giorda C., & Zanolin G. (Eds.). (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: FrancoAngeli

Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.

Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.

Grion, V., Serbati, A., & Felisatti, E. (2021). *Valutazione formativa, per l'apprendimento sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi*. Nuova Secondaria Ricerca. Editrice - La scuola.

Grion, V., Restiglian E., & Aquario D. (2021). *Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle Linee Guida per la valutazione nella scuola primaria*. Nuova Secondaria Ricerca. Editrice - La scuola.

Lucangeli, D. & Vicari, S. (2019). *Psicologia dello Sviluppo*. Firenze: Mondadori.

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Centro Studi Erickson.

Martin M. (2021). *Un fiume*. Firenze: Salani.

Minelle C., Rocca L., & Bussi F. (Eds.). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carrocci.

Messina L., & De Rossi M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci.

Moè A. (2010). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.

Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

Musci E. (2016). *Le uscite sul territorio come strumento di apprendimento storico-geografico*. In Minelle C., Rocca L., Bussi F. (a cura di). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carrocci.

Paquay L., Wagner M.C., Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione, in Altet M., Charlier E., Paquay L. & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

Perrenoud, P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia

Rocca L. (2007). *Geo-scoprire il mondo*. Lecce: Pensa Multimedia.

Rocca L. (2019). *I suoni dei luoghi*. Roma: Carocci.

Selleri P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.

Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Padova: Domeneghini.

Schon D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Vaicenaviciene M. (2019). *Che cos'è un fiume?*. Milano: Topipittori.

Wiggins G., McTighe J. (2004). *Fare progettazione. la "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.

Zorzi, E. & Santi, M. (2016). *Education as Jazz*. Cambridge Scholars Publishing.

RIVISTE E PERIODICI

Benetton M. (2022). La competenza etico-pedagogica dell'insegnante tra formazione personale e costruzione della comunità di pratiche. *Pedagogia oggi*.

Buccolo M, & Ferro Allodola V. (2021). Lo sviluppo sostenibile nel nuovo curricolo di Educazione Civica: un'esperienza didattica nella scuola Primaria. *Formazione & Insegnamento. Pensa Multimedia*.

Capuano A., & Storace F., Ventriglia L. (2016). Mappe concettuali e mappe mentali: modelli teorici e utilizzo didattico. *Portale «Didattica inclusiva», Loescher Editore*

Castaldi A. (2016). L'importanza dell'errore nel processo di apprendimento. *Educare.it - Rivista Online*.

Castoldi (2006). Le rubriche valutative. *L'educatore - Cultura e Professione*.

Castoldi M. (2007). Lo sguardo trifocale. *L'educatore - Cultura e Professione*

Castoldi, M., (2013). Valutare per competenze. *AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino*

Corna Pellegrini G. (1980). Geografia e percezione dell'ambiente. Un rapporto da approfondire per la conoscenza e la programmazione del territorio. *Rivista Geografica Italiana*, LXXXVII, fasc.1, pp.1-5.

Corna Pellegrini G., (2004). Per insegnare geografia bisogna amare il mondo. *Ambiente Società Territorio*, 5, pp. 19-20.

Crisafulli S. (2016). Il sapere geografico e l'arte: la percezione del paesaggio attraverso le opere artistiche. *Humanities* – Anno V, Numero 9, pp. 15-40.

Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *EDETANIA*. pp. 85-106.

Donadelli G., Labate E., Rocca L., Moè A., & Pazzaglia F., (2012). Insegno bene geografia perché mi piace. *Psicologia e scuola*.

Lando, F. (2016). La geografia della percezione. Origini e fondamenti epistemologici. *Rivista geografica italiana*. Firenze.

Milani, P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.1, pp. 25-37.

Moè A., Pazzaglia F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1145-1153.

Nava R. (2019). Errare humanum est...*AGON*, ISSN 2384-9045, n. 22.

Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), pp. 9-26.

Pellegrini M., & Mensuali A. (2015). L'efficacia delle mappe concettuali per l'apprendimento: analisi critica di evidenze empiriche. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*. Firenze University Press ISSN 1825-7321 - Numero 3, Volume 15, anno 2015, pp. 129-141.

Rocca L. (2010). La geografia vista da dentro la scuola. *Ambiente Società Territorio*.

Rocca L. (2010). Geografia Sì, grazie! *Discipline Geografia*.

Rocca L. (2012). Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. *Il Bollettino di Clio*.

Serio M. R. (2021). Le emozioni ed il piacere di apprendere. *PSYCHOFENIA – Anno XXIV – N. 43-44*.

Sgambelluri R. (2020). L'Universal Design for Learning per una didattica a misura dello studente. *Education Sciences & Society. FrancoAngeli*.

Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? Authentic tasks or reality tests?. *Formazione & Insegnamento*.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Curricolo Verticale Geografia

PdM – *Piano di Miglioramento*; (2019/2021). IC di Albignasego.

PTOF – *Piano Triennale Offerta Formativa*; (Triennio 2022/23-2024/25). IC di Albignasego.

RAV – *Piano di Autovalutazione*; (2019) IC di Albignasego.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Ordinanza Ministeriale n°172 del 4 dicembre 2020, *Linee guida - La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

Legge del 20 agosto 2019, n° 92, *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica*.

Mozione n. 1-00117 del 12 marzo 2019, *Iniziativa per lo sviluppo della formazione tecnologica e digitale in ambito scolastico*.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa a *competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Nota Miur n. 3645/2018 – *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.

Decreto Ministeriale 742 del 10 ottobre 2017, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, ai sensi del D.Ivo n.62 del 13 aprile 2017.

ONU, Assemblea Generale (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Linee di Indirizzo del 22 novembre 2012, *Partecipazione dei genitori e la corresponsabilità educativa*

Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, n. 254, *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica*.

Decreto Ministeriale del 13 novembre 2012, n.254, *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.

Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n°249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, relativa al *quadro europeo delle qualificazioni*. [European Qualifications Framework (EQF) for lifelong learning, 2008].

Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

Consiglio d'Europa (2000), *Convenzione europea del paesaggio (CEP)*, Firenze.

ALLEGATI

Allegato 1 – Format di progettazione

TITOLO: Fluviale armonia. Esplorare, conoscere e raccontare il fiume attraverso le cinque porte della geografia.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

Competenza chiave *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

1. Consapevolezza ed espressione culturale
2. Comunicazione nella madrelingua
3. Competenze sociali e civiche

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Geografia ed Educazione civica

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

L'alunno.

- Utilizza il linguaggio della geografia per osservare e interpretare la realtà che lo circonda;
- Riconosce e denomina i principali oggetti geografici fisici legati al paesaggio fluviale;
- Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o interdipendenza.
- Coglie nel paesaggio legato al proprio territorio le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.

Obiettivi di apprendimento *(desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali; per la scuola dell'infanzia vanno formulati)*

- Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente fluviale del proprio territorio
- Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane.
- Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo
- Sviluppare un atteggiamento di rispetto ambientale e di prevenzione, attraverso la conoscenza degli eventi alluvionali, delle opere di difesa, delle possibili strategie per la sicurezza idraulica del territorio.
- Progettare e ideare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.

Bisogni formativi e di apprendimento *(in relazione al traguardo indicato)*

Considerando la rilevanza della tematica dell'acqua intesa come risorsa da salvaguardare, si vuole promuovere un percorso interdisciplinare che, legandosi al progetto per la salvaguardia del mare, a cui ha aderito tutta la scuola, possa condurre gli alunni alla scoperta, all'esplorazione e alla conoscenza di un paesaggio d'acqua a loro vicino (il fiume Bacchiglione). Gli alunni hanno bisogno di comprendere il valore dell'acqua intesa come una risorsa indispensabile alla vita e a molte delle attività dell'uomo. Dunque, è importante che gli alunni sviluppino una conoscenza e una consapevolezza ambientale sviluppando anche atteggiamenti di rispetto e prevenzione nei confronti del paesaggio in cui vivono. Oltre tutto ciò che gli alunni necessitano di essere accompagnati e stimolati, attraverso una varietà di stimoli e linguaggi, allo studio della geografia intesa come disciplina capace di far scoprire, comprendere, interpretare, leggere e raccontare il mondo che li circonda.

Situazione di partenza *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

La classe 3^A è una classe diligente, arricchita da una moltitudine di personalità che crescono insieme. Gli alunni dimostrano un grande impegno sia durante le attività in classe che nello studio. Tuttavia, molti docenti hanno fatto emergere la necessità di incentivare maggiormente la partecipazione e l'interazione in aula durante le attività didattiche.

Per questo motivo risulta importante promuovere attività che coinvolgano gli alunni in una dimensione attiva e partecipativa, per favorire la loro intraprendenza, per prendere maggiore fiducia nelle loro capacità e per aiutarli ad agire senza il timore di sbagliare.

Emerge, inoltre, sempre la difficoltà legata al fatto che sono previste poche ore di compresenza e i due bambini che presentano maggiori difficoltà negli apprendimenti non hanno un insegnante di sostegno in quanto tali alunni non hanno ancora una certificazione. Per questi motivi risulta più difficile riuscire a seguire proficuamente soprattutto chi avrebbe più bisogno.

Fin dall'inizio dell'anno le insegnanti hanno iniziato ad introdurre ai bambini il concetto di "metodo di studio". Dalla classe terza, infatti, i contenuti proposti iniziano ad assumere un carattere un po' più complesso e nelle discipline iniziano a comparire alcune terminologie più specifiche che vanno studiate, comprese e rielaborate per poterle poi esporre anche durante eventuali prove orali o scritte.

Si cercherà dunque di lavorare anche per promuovere il piacere di apprendere; si utilizzeranno strumenti e strategie per favorire la memorizzazione, come ad esempio l'uso di mappe concettuali e schemi che aiutano a semplificare e organizzare i contenuti da apprendere. Sarà inoltre importante proporre alcune attività in una dimensione grupppale e compiti sfidanti che richiedano il contributo di ciascun alunno, per favorire processi collaborativi e inclusivi tra gli alunni.

Conoscenze e abilità *(che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità)*

Conoscenze:

- il concetto di paesaggio fluviale e di fiume
- gli elementi naturali e antropici del paesaggio fluviale

- il corso del fiume
- i termini specifici del linguaggio geografico
- La simbologia cartografica
- Le trasformazioni dei paesaggi ad opera dell'uomo
- aspetti etici: utilizzo consapevole della risorsa acqua; un ecosistema da tutelare e preservare dall'inquinamento; emergenza idrica e alluvioni

Abilità:

- Descrivere il territorio e il paesaggio fluviale attraverso diversi linguaggi;
- Individuare i caratteri e gli elementi del fiume e del suo corso;
- Leggere e costruire mappe concettuali, carte o schemi relativi al paesaggio fluviale;
- Individuare azioni positive e negative dell'uomo sul paesaggio fluviale;
- Interagire e confrontarsi con i compagni;
- Esporre e condividere le proprie conoscenze acquisite

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Il paesaggio fluviale	riconoscere e descrivere i principali elementi fisici e antropici che caratterizzano il paesaggio fluviale (sia in generale che in riferimento al fiume Bacchiglione).	L'alunno riconosce e descrive i principali elementi fisici e antropici che caratterizzano il paesaggio fluviale (sia in generale che in riferimento al fiume Bacchiglione).	In modo approfondito e autonomo sulla base delle indicazioni ricevute, consegne e tracce.	Con indicazioni e domande guida, in modo generalmente pertinente e coerente	Con le istruzioni, le domande guida e il supporto dell'insegnante.	Unicamente con il supporto dell'insegnante e di risorse fornite appositamente.

Organizzazione e rappresentazione delle conoscenze acquisite	Utilizzare diversi linguaggi espressivi (schizzi cartografici, schemi, disegni, mappe concettuali, opere artistiche e/o letterarie) per esprimere le conoscenze acquisite	L'alunno utilizza diversi linguaggi espressivi (mappe, schemi, semplici, rappresentazioni cartografiche, disegni e opere) per esprimere le conoscenze acquisite.	In modo autonomo, corretto e creativo mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente, sia reperite altrove.	In modo generalmente autonomo e corretto, attingendo da risorse fornite dal docente o reperite altrove.	In modo generalmente corretto, con il supporto dell'insegnante.	In modo essenziale e con la guida dell'insegnante e di risorse fornite appositamente.
Tutela e salvaguardia del paesaggio fluviale	Riconoscere gli interventi positivi e negativi dell'uomo sul paesaggio e progettare/ipotizzare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.	L'alunno riconosce gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progetta/ipotizza soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.	In autonomia, sulla base delle indicazioni ricevute, consegne e tracce.	Con indicazioni e domande guida, in modo generalmente pertinente e coerente.	Con le istruzioni, le domande guida e il supporto dell'insegnante.	In modo generalmente pertinente con l'aiuto assiduo, gli esempi, i modelli dati dall'insegnante e osservando i compagni.
Partecipazione	Partecipare alle attività proposte.	L'alunno partecipa alle attività didattiche; si interessa agli argomenti trattati e proposti, formulando domande, intervenendo nelle discussioni e chiedendo spiegazioni.	In modo attivo, propositivo e con continuità, dimostrando interesse e desiderio di approfondire gli argomenti e i contenuti trattati.	In modo attivo e con continuità dimostrando interesse verso i contenuti trattati.	In modo adeguato, se opportunamente motivato e sulla base di interessi personali.	In modo essenziale, parzialmente adeguato e solo se sollecitato.
Interazione e collaborazione	Apprendere le abilità sociali di interazione, collaborazione e comunicazione efficace.	L'alunno lavora in coppia o in piccolo gruppo facendo emergere il proprio contributo personale, argomentando le proprie idee, comunicando efficacemente, collaborando con gli altri e rispettando le opinioni altrui.	In modo continuativo, costruttivo e propositivo.	In modo adeguato e continuativo.	In modo generalmente adeguato, se motivato e opportunamente sollecitato.	In modo essenziale, parzialmente adeguato e solo se sollecitato.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito/i autentico/i *(compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)*

Lavoro di gruppo: esplorazione e conoscenza del fiume attraverso le cinque porte della geografia e realizzazione di un video finale di racconto e presentazione del lavoro svolto (“Ode al Bacchiglione”).

Modalità di rilevazione degli apprendimenti *(strumenti di accertamento con riferimento all’ottica trifocale)*

Nella didattica per competenze è necessario ripensare alla valutazione che diviene uno strumento per l’apprendimento. All’interno di un paradigma della complessità necessariamente le abilità, le capacità e le conoscenze vanno viste in relazione ad un contesto mutevole e in divenire.

La valutazione, quindi, non si può collocare alla fine di un percorso, ma lo accompagna in tutte le sue fasi, chiedendo a ciascuno (insegnanti, studenti, famiglie ecc.) di esserci e di agire con responsabilità e consapevolezza (Grion, Aquario & Restiglian, 2019). Una realtà complessa, nell’ottica della didattica per lo sviluppo delle competenze, richiede l’attivazione e il confronto tra più e diversi punti di vista (prospettiva trifocale di Pellerrey). Per questo motivo è fondamentale entrare nell’ottica della valutazione autentica, la valutazione che mira ad accertare non solo ciò che lo studente sa ma ciò che sa fare con ciò che conosce.

La valutazione sarà effettuata in itinere e a conclusione di ogni argomento trattato. Per quanto riguarda la **dimensione oggettiva**, essa terrà conto dei risultati di prove formali (verifiche scritte e/o orali), di prove non formali (esercizi in classe, verbalizzazioni, esercitazioni pratiche) e di osservazioni attraverso griglie o appunti liberi. In particolare, le prove di verifica riguarderanno prove scritte con domande a risposta aperta, prove strutturate e semi-strutturate (vero/falso), scelta multipla, a completamento), esercizi di varia tipologia e prove orali con conversazioni, interventi, semplice esposizione degli argomenti studiati. Durante tutto il processo si osserveranno inoltre le modalità di intervento e partecipazione, della collaborazione con i compagni, dell’interazione con l’insegnante. Il lavoro quotidiano, sul quaderno o sul libro, verrà valutato con messaggi grafici, semplici commenti orali e/o scritti; al termine delle attività (svolte a scuola o a casa) quindi, verrà fornito all’alunno un feedback allo scopo di dare indicazioni precise sul lavoro svolto. Si cercherà sempre di far vivere la valutazione come momento di incoraggiamento e di aiutare gli alunni ad utilizzare le indicazioni per comprendere l’errore e migliorare il proprio lavoro. Si andranno ad osservare i miglioramenti personali di ogni singolo alunno. Tra i vari aspetti da valutare, si porrà particolare attenzione all’acquisizione di un metodo di lavoro, all’autonomia, alla frequenza costante o meno nell’utilizzare risorse fornite dall’insegnante o reperite in modo autonomo. Si terrà conto anche dell’impegno, dell’attenzione, dell’ascolto delle consegne, dell’interesse e della partecipazione, della cura del materiale e dei propri elaborati.

Ci saranno anche momenti di autovalutazione, legati alla **dimensione soggettiva**, che permetteranno agli alunni di acquisire consapevolezza dei propri processi metacognitivi, nell’ottica dell’imparare a imparare. Si progetta di avvalersi di schede di autovalutazione durante il processo di apprendimento e di resoconti verbali.

Venendo invece alla **dimensione intersoggettiva** si prevede di promuovere la valutazione tra pari (durante il momento di esposizione individuale e/o di gruppo) e il coinvolgimento dei genitori in un incontro finale di presentazione del video (richiesta di un feedback da parte dei genitori).

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
Fase iniziale: 1 lezione (da 2 ore)	Aula	L'acqua I Paesaggi d'acqua	Metodologia attiva e partecipativa. Apprendimento per scoperta Format: lezione frontale anticipativa e narrativa; Tecniche: riproduzione operativa	- fogli - colori - lavagna LIM - fotografie	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming: acqua Lettura filastrocca "semplicemente acqua". Condivisione e riflessione di gruppo. Esplorazione attraverso immagini e fotografie dei diversi paesaggi d'acqua. Presentazione Power Point: individuazione dei principali paesaggi d'acqua: fiume, lago e mare. Verrà avviata una discussione in classe per capire le somiglianze e differenze tra i tre tipi di paesaggio. Attività: Il mio vissuto con i paesaggi d'acqua. Ad ogni alunno verrà consegnata una scheda divisa in due. Verrà richiesto di rappresentare da una parte un luogo legato al proprio vissuto in cui l'acqua è un elemento importante del paesaggio, mentre dall'altra di descrivere ricordi ed emozioni legati a quel luogo. Il lavoro si concluderà con la condivisione con tutta la classe dei lavori di ogni alunno.
Fase centrale: 6 o 7 lezioni (da 2 ore ciascuna)	Aula	Gli elementi del fiume Il percorso del fiume Flora e fauna	Metodologia attiva e partecipativa Apprendimento per scoperta Format: lezioni attive e di approfondimento; laboratorio Tecniche: tecniche attive di riproduzione operativa; tecniche di produzione; tecniche di discussione e	- LIM - schede didattiche - quaderno di geografia - fogli A3 e A4 - cartelloni - albi illustrati: "Un fiume" di Marc Martin e	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming: Le parole del fiume. Discussione di gruppo sul fiume. Presentazione del fiume: <ul style="list-style-type: none"> Lettura libro "che cos'è un fiume": questo libro accompagnerà le lezioni di approfondimento delle caratteristiche del fiume. Il corso del fiume. Lettura libro "Un fiume". Gli elementi naturali del paesaggio fluviale: flora e fauna Gli elementi antropici del paesaggio fluviale: attività dell'uomo sul fiume (pesca, trasporto, agricoltura, allevamento) I linguaggi del fiume: <ul style="list-style-type: none"> Poesia del fiume di Roberto Piumini I suoni del fiume:

		<p>Biodiversità</p> <p>Vivere in armonia con il fiume</p> <p>Inquinamento; emergenza idrica;</p> <p>Alluvioni</p>	<p>confronto</p>	<p>“Che cos’è un fiume” di Monika Vaicenaviciene</p> <p>-favola “Il fiume Ber” di Medina Lariana e Gabriele Gesiotto</p>	<p>- I fiumi nell’arte. Presentazione di alcune opere (quadri e fotografie famose che ritraggono i fiumi).</p> <p>Attività: Dopo aver letto la poesia, ascoltato i suoni del fiume e osservato alcune opere di artisti verrà proposta un’attività: “riproduzione opera d’arte in modo creativo”.</p>
<p>4 o 5 lezioni (da 2 ore ciascuna)</p> <p>e uscita didattica di 2 o 3 ore circa</p>	<p>Aula</p> <p>Territorio</p>	<p>Il fiume Bacchiglione</p> <p>Problematiche idriche</p> <p>Compito autentico</p>	<p>Metodologia attiva</p> <p>Format: lezioni attive e di approfondimento; laboratorio</p> <p>Tecniche: discussione e confronto, produzione</p>	<p>- fogli e cartoncini</p> <p>- colori</p> <p>- forbici</p> <p>- videocamera</p> <p>- LiM</p> <p>- risorse multimediali</p> <p>- piattaforma Educo</p> <p>- macchina fotografica</p>	<p>Presentazione fiume Bacchiglione: Video di approfondimento di Educo: “ti racconto l’acqua”</p> <ul style="list-style-type: none"> Breve storia del Bacchiglione: Le origini del nome. Presentazione power Point. Visione del video “le sorgenti del Bacchiglione” Rai Play Geolocalizzazione del fiume e del suo percorso attraverso Google Earth. Confronto geo-storico attraverso cartografia (carte di ieri e di oggi del territorio) Educazione civica: il fiume in pericolo: inquinamento, alluvioni, emergenza idrica. <p>- Lettura per casa: favola “Il fiume Ber” di Medina Lariana e Gabriele Gesiotto</p> <p>- In classe: Lettura di articoli e visione di video recenti sulle problematiche idriche e di inquinamento del fiume Bacchiglione: alluvioni, siccità, emergenza idrica, rifiuti ecc.</p> <p>L’insegnante farà vedere ai bambini immagini di fiumi inquinati e, ricordandone la storia di Ber, li aiuterà a capire chi e che cosa può inquinare i fiumi e che cosa si può fare perché questo non accada. Si cercherà quindi di far riflettere gli alunni sulle possibili azioni e soluzioni di salvaguardia del paesaggio fluviale.</p> <p>Sul quaderno di geografia verranno riportate le cause dell’inquinamento e le possibili proposte di soluzione al problema emerse dalla discussione.</p> <ul style="list-style-type: none"> Compito autentico: “Ode al Bacchiglione”. Esplorazione del fiume attraverso le cinque porte della geografia.

				<p>Gli alunni verranno divisi per gruppi e ad ogni gruppo aprirà una delle cinque porte della geografia per poi osservare e approfondire, anche attraverso alcune domande guida e supporti forniti dal docente, un particolare aspetto legato al fiume Bacchiglione.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spazio: analisi dello spazio inteso come il punto d'avvio con il quale l'uomo si trova a fare i conti prima di agire. Analisi cartografica, orientamento. <i>Dove si trova il fiume? Che percorso fa? Da dove nasce? Come viene rappresentato?</i> - Territorio: quando l'uomo agisce nello spazio fa sì che questo da "punto zero" diventi territorio. Il territorio rappresenta, infatti, lo spazio antropizzato, frutto dell'azione dell'uomo, che rispecchia la logica del suo agire e di quello del suo gruppo di appartenenza. Qui diventa centrale il ruolo degli attori e i processi che essi mettono in atto per risolvere determinate problematiche di tipo sociale, politico o economico. Sarà interessante allora porre l'attenzione sulla molteplicità di attori e di soggetti che agiscono nel territorio relazionandosi ad esso in modo specifico a seconda delle proprie esigenze, bisogni e interessi. <i>Chi sono gli attori e soggetti del fiume? Quale è la sua storia? Come gli attori hanno chiamato il fiume? Come gli attori hanno sfruttato il fiume?</i> - Ambiente: "tutto ciò che sta attorno". L'ambiente offre all'uomo una serie di vincoli e di possibilità per il suo agire. Riflessione sull'ambiente e per l'ambiente. il fiume in pericolo (<i>Perché è in pericolo? Quali sono le cause?</i>); salvaguardia dell'ambiente con ottica ecologica (<i>Come possiamo tutelare il fiume? Quali azioni e comportamenti possiamo mettere in atto per rispettarlo e salvaguardarlo?</i>) - Paesaggio: esplorazione del fiume attraverso il coinvolgimento di emozioni e percezioni: rappresentazione attraverso fotografie, poesie, disegni. <i>Come osservo il fiume? Come rappresento il fiume?</i> - Luogo: <i>come vivo questo luogo? A cosa mi fa pensare il fiume? Cosa mi ricorda il fiume?</i> <p>Durante lo svolgimento del compito autentico si proporrà un'uscita nel territorio (passeggiata lungo l'argine del fiume) per permettere ai bambini di osservare e documentare l'esperienza. Le osservazioni potranno essere annotate su un taccuino o/e documentate attraverso foto e serviranno per supportare il successivo lavoro di approfondimento e poi di presentazione.</p> <p>Ogni gruppo presenterà agli altri compagni il proprio lavoro. Insieme alle insegnanti, infine, gli alunni riorganizzeranno i prodotti realizzati per produrre un resoconto finale, attraverso un video, da presentare ad un pubblico esterno (dirigente, compagni, genitori).</p>
--	--	--	--	---

Allegato 2 – Analisi SWOT

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio del 5° anno	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI:	PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
STUDENTE (tirocinante)	Sono appassionata dei contenuti della disciplina della geografia, soprattutto dopo aver seguito il corso della Prof.ssa Rocca che ha cambiato il mio modo di vedere e intendere la geografia. Sento la fiducia della mia tutor mentore.	Mi sento un po' in ansia per il compito che mi aspetta e ho il timore di non riuscire a realizzare tutte quelle che sono le mie idee più per alcuni ostacoli legati ai tempi e ai costi di possibili esperienze didattiche che coinvolgono il territorio o figure esterne.
SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)	Gli alunni della classe 3^A formano un gruppo molto coeso, eterogeneo dal punto di vista delle caratteristiche di personalità, volenteroso e desideroso di apprendere e di mettersi in gioco.	Lo spazio a disposizione è adeguato?
CONTESTO	Conosco l'IC e il plesso, la classe e la tutor mentore con cui lavorerò quest'anno.	L'aula può eventualmente trasformarsi in uno spazio di esplorazione del paesaggio fluviale
PROJECT WORK	Il PW in ottica sistemica permette di acquisire nuove capacità e competenze come futura insegnante.	Il tempo a disposizione è sufficiente?
		Il periodo in cui svolgo il mio PW è idoneo per realizzare un'uscita nel territorio?
ELEMENTI ESTERNI:	OPPORTUNITA'	RISCHI
SOGGETTI ESTERNI	Collaborazione con il Museo della navigazione, Giro in battello con "Delta Tour"; Anbi Veneto; giornalista Pietro Casetta; Consorzio del Bacchiglione.	Incertezza sulla possibilità di trovare dei contatti con qualche ente esterno.
	Coinvolgimento di altre classi e/o dei genitori.	Difficoltà di collaborazione tra le classi.
	Il mio PW aderisce ad un progetto più ampio a cui ha aderito tutta la scuola "Farotto, gli ambasciatori del mare". Si tratta di un progetto che partendo dalle favole, stimola i bambini su tematiche fondamentali per l'agenda 2030 delle scuole. Ambiente, Sostenibilità, Diversità, Rispetto, Gentilezza.	Costi troppo alti per l'uscita.
CONTESTI	Il fiume Bacchiglione, il paesaggio d'acqua più "vicino" alla scuola.	Il fiume è facilmente raggiungibile dalla scuola?
	Il PW in ottica sistemica permette di acquisire nuove capacità e competenze come futura insegnante.	Problematiche legate alle tempistiche
		L'uscita potrebbe non riuscire a realizzarsi.

Allegato 3 – Canzone “La storia del fiume”

LA STORIA DEL FIUME

(Testo: Baumgartner; testo italiano: V. Sessa Vitali;
musica: Weber)

Ghiaccio, neve, muschio e poi
C'è un ruscello innanzi a noi
Fra le pietre qua e là
Lui saltellando se ne va
È un bambino piccolo
Con tanta voglia di giocare

L'acqua va giù – glu glu glu
Fa la strada che fai tu
L'acqua va giù – glu glu glu
Sempre avanti, sempre più

Barche, ponti, porti e gru
Un ruscello non è più
Verso il mare un fiume va
A molta gente aiuto dà
L'uomo deve essere
Uguale al fiume nel donare

L'acqua va giù – glu glu glu
Fa la strada che fai tu
L'acqua va giù – glu glu glu
Sempre avanti, sempre più

Ora il vecchio fiume va
Con lentezza e maestà
Lui sorrise, pianse, amò
Dimenticarsene non può
È un prezioso carico
Che il fiume porta fino al mare

L'acqua va giù – glu glu glu
Fa la strada che fai tu
L'acqua va giù – glu glu glu
Nell'immenso mare blu

Allegato 4 – Poesia “E l’acqua” di Roberto Piumini

E L’ACQUA di Roberto Piumini

*E l’acqua
fresca nasce
fa ruscelli
scende
casca sui sassi
scroscia
e frusciano
fa il fiume.*

*E l’acqua
sciolta nuota
nelle valli
e lunga e lenta
larga
silenziosa
luminosa
fa il lago.*

*E l’acqua
a onde muore
non muore mai
e muore
e non muore mai
e muore
mentre immensa
fa il mare.*

Il significato della poesia:

Il poeta rappresenta in tre strofe il percorso dell’acqua dalla sorgente alla foce.

- La prima strofa suscita un senso di freschezza e vitalità, date dal ripetersi onomatopoeico del suono "sc".
- La seconda strofa esprime la calma e la lentezza dell’ambiente lacustre, utilizzando numerosi aggettivi particolari che allentano e allungano il ritmo della poesia (lunga, lenta, larga, silenziosa, luminosa).
- Nella terza strofa il ripetersi delle parole "muore" e "non muore mai" dà la sensazione di ripetitività del movimento delle onde e di immensità del mare.

Analisi della poesia:

Da quante strofe è composta la poesia?

.....

Ci sono rime?

.....

Sottolinea in **rosso** gli aggettivi qualificativi che si riferiscono all’acqua.

sottolinea in **verde** i verbi, le azioni che compie l’acqua.

Allegato 6 – Lettera ai genitori

Gentili genitori,

vi ringrazio per la partecipazione a questo momento che per me segna la conclusione di un lungo percorso svolto insieme ai vostri bambini.

Come ben sapete è cominciato lo scorso anno quando i bambini erano in seconda.

In questi due anni insieme ho avuto l'opportunità di lavorare con un gruppo classe davvero coeso e volenteroso che ha sempre dimostrato interesse, curiosità e desiderio di mettersi in gioco, di conoscere e di apprendere.

Abbiamo instaurato una relazione educativa molto positiva e costruttiva basata sull'ascolto, sulla fiducia reciproca e sulla proficua collaborazione.

Queste esperienze di tirocinio, che per me rappresentano una parte importante della mia formazione in qualità di insegnante, mi hanno enormemente arricchita e le custodirò come ricordi indelebili.

Mi auguro pertanto che abbiano lasciato un piccolo "segno" anche nei ricordi dei vostri bambini.

Oggi avrei piacere di ricevere un riscontro anche da parte vostra rispetto a ciò che avete percepito dai racconti dei vostri bambini, dalle esperienze vissute, dal lavoro fatto in classe.

Pertanto, vi chiedo di scrivere brevemente un pensiero, una parola sul percorso svolto, se pensate sia stato efficace, utile, significativo.

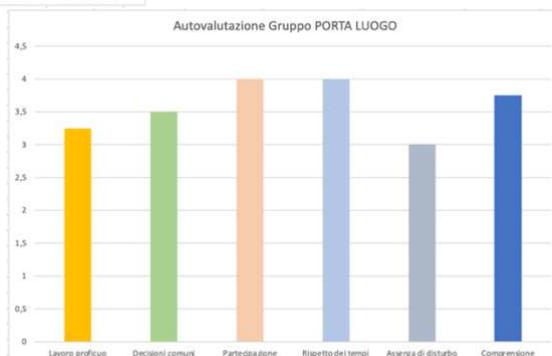
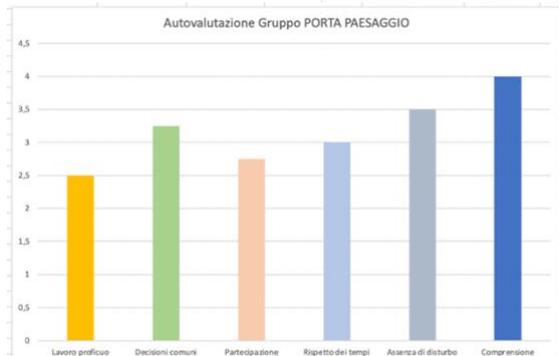
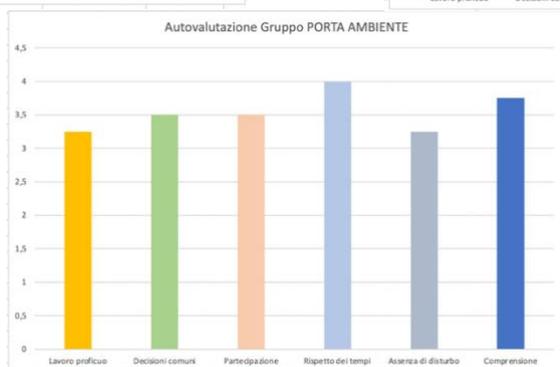
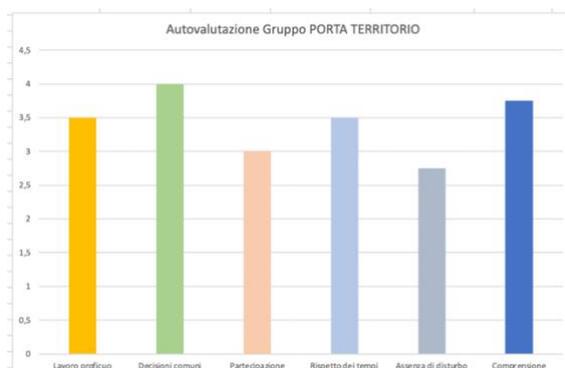
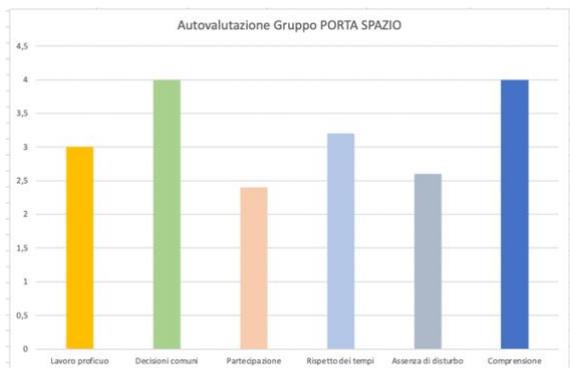
Vi ringrazio molto dell'attenzione

Adesso lascio la parola a voi!

Maria Chiara

Allegato 7 – Autovalutazione di gruppo

GRUPPO PORTA _____						
Ogni studente del gruppo indica con un numero da 1 a 4 il suo accordo con le affermazioni riportate nelle colonne.						
1: NO 2: POCO 3: ABBASTANZA 4: SÌ						
	Il gruppo ha lavorato attivamente senza perdere tempo.	Le decisioni sono state prese di comune accordo.	Tutti i componenti del gruppo hanno partecipato al lavoro.	Abbiamo terminato il lavoro nei tempi previsti.	Siamo stati attenti a non fare troppo rumore durante il lavoro di gruppo.	Abbiamo capito il significato del lavoro richiesto.



Allegato 8 – Autovalutazione individuale

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

Alunno: _____ Classe: _____ Data: _____

DURANTE IL LAVORO SIA IN CLASSE CHE FUORI...	SEMPRE/MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
Ho sempre ascoltato le spiegazioni e le indicazioni dell'insegnante.				
Ho partecipato alle discussioni e alle attività.				
Ho usato correttamente le risorse e gli strumenti a disposizione.				
Ho lavorato con impegno.				
Ho trovato difficile lo studio degli argomenti.				

NEL LAVORO DI GRUPPO...	SEMPRE	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
Ho collaborato con i miei compagni.				
Ho svolto il ruolo che mi è stato assegnato all'interno del gruppo.				
Ho contribuito con idee personali al lavoro di gruppo.				
Ho accettato le idee degli altri.				

IL COMPITO AUTENTICO E IL SUO RISULTATO	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
Ho trovato il compito delle 5 porte della geografia difficile.				
Ho imparato cose nuove.				
Sono soddisfatto del risultato ottenuto.				

CHE COSA MI E' PIACIUTO DI PIU' DI TUTTO IL PERCORSO DI SCOPERTA E CONOSCENZA DEL FIUME? PERCHE'?

QUALI DIFFICOLTA' HO INCONTRATO LUNGO IL PERCORSO?

Allegato 9- Alcuni dei Feedback da parte genitori

GRAZIE MAESTRA
i bambini sono
stati entusiasti di
questo progetto
Ha risultato in loro
la curiosità del
sapere.
Non offi
Speriamo di
averla Tre ma
l'anno prossimo

① Non ho molto da dire dalle
info di Shady che pseudo
essere a cose "chiuso la parte"
me quello che ho visto oggi
è un gran lavoro, da una
donna con una grande anima
in questo lavoro con difficoltà

② Grazie per tutto quello
che ha dato, fatto e
Shady e a me
oggi

GRAZIE MAESTRA
X QUESTA BELLA ESPERIENZA
I BAMBINI HANNO PORTATO
A CASA PUNGO DI NUOVO

TROVO MOLTO INTERESSANTE
FAR "TOCCARE CON MANO"
QUELLO CHE POI SI STUDIA
SUI LIBRI.
P.S. EMMA È ENTUSIASTA DELLA
MAESTRA VARACCHIA.

GRAZIE MAESTRA È STATO
UN PERCORSO MOLTO UTILE
PER IL RISPETTO BICLIABIENTE
RIMARRÒ SICURAMENTE UN
BEL MONDO ED INSEGNAMENTO.
SILVIO, MAMMA DI LUCIA

BELLISSIMA ESPERIENZA
IL FIUME VISTO E SCOPERTO
ATTRAVERSO TANTI PUNTI
DI VISTA. UN PERCORSO
SIGNIFICATIVO IN VARI AMBI

POSSO SOLO GIUDICARE LA UOGIA,
L'ENTUSIASMO E LA PASSIONE DIMOSTRATA
DA MIA FIGLIA QUANDO SAPEVA DI
AVERE UEB ONE CON LEI. PER CUI
COMPLIMENTI PER IL LAVORO
Suaora!

Allegato 10 – Check list partecipazione e collaborazione

	Alunni															
PARTECIPAZIONE																
E' propositivo																
Mostra attenzione																
Mostra interesse																
Mostra curiosità																
Rispetta le consegne																
Si distrae durante la lezione																
Chiede aiuto se ha bisogno																
Esegue quanto gli viene richiesto																
Si pone in situazione di ascolto																
Alza la mano per prendere la parola																
Necessita di supporto e incoraggiamento																

mai = 1
 talvolta = 2
 spesso = 3
 sempre = 4

	Alunni															
COLLABORAZIONE																
Ascolta le opinioni dei compagni																
E' disponibile a condividere il materiale																
E' disponibile ad aiutare i compagni																
Negozia il suo punto di vista																
Rispetta i turni conversazionali																
Rispetta le regole stabilite dal gruppo																
Agisce rispettando i diversi ruoli stabiliti all'interno del gruppo																

mai = 1
 talvolta = 2
 spesso = 3
 sempre = 4

Allegato 11 – Autovalutazione delle competenze professionali in formazione iniziale e finale

Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria - Università di Padova
Tirocinio del 5° anno di corso

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studente/essa	Marcomini Maria Chiara
Gruppo/Tutor	TOL B – Gallochio Simonetta e Calogero Mariacristina
Data	25/01/2023

