



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI

Il “tatto di Bruno Munari”:
verso un apprendimento consapevole

Relatore

Prof.ssa Mirca Benetton

Laureanda

Sofia Bacchiega

Matricola: 1153922

Anno accademico: 2021-2022

Indice	
Introduzione	5
1 La poliedricità di Bruno Munari.....	9
1.1 Arte, design e futurismo.....	11
1.2 Il mondo della scuola	13
1.2.1 Contesto storico	14
1.3 Artista bambino: albi illustrati e giochi	17
1.4 I laboratori e il “fare”	21
1.5 Libri Illeggibili, Prelibri e Libroletto	25
2 I cinque punti chiave della pedagogia di Bruno Munari.....	29
2.1 La pedagogia dell’apprendimento	30
2.2 “Fantasia” per una sfida creativa	33
2.2.1 La Fantasia: tutto ciò che prima non c’era anche se irrealizzabile.....	34
2.2.2 L’Invenzione: tutto ciò che prima non c’era ma esclusivamente pratico e senza problemi	35
2.2.3 La Creatività: tutto ciò che prima non c’era ma realizzabile in modo essenziale e globale.....	35
2.2.4 L’Immaginazione vede; la fantasia, l’invenzione e la creatività pensano	37
2.3 Il gioco come caleidoscopio per scoprire e scoprirsi.....	38
2.3.1. Il diritto al gioco per una libera espressione	38
2.3.2. Il gioco come mezzo di apprendimento	40
2.3.3. Progettare giochi per l’apprendimento	42
2.3.4 Il ruolo dell’adulto nel gioco e nella relazione educativa.....	45
2.4 Motivazione, autonomia e la pedagogia attiva.....	48
2.5 Apprendimento tramite l’esperienza e i sensi	52
2.5.1 Experiential Learning	53
2.5.2 Educazione e apprendimento pluri-sensoriale	55
3 Il Metodo Munari per la creazione di un metodo personale.....	63
3.1 Saper progettare	64
3.2 La metodologia progettuale: il “come”	66
3.2.1 Il problema e la soluzione	67
3.2.2 Raccolta, analisi dei dati e creatività.....	71
3.2.3 Sperimentazione, modelli e verifica.....	74
3.3 Applicazione del metodo munariano nei laboratori: il “cosa”	80
3.3.1 Sei principi fondamentali	80

3.3.2 Gli elementi costitutivi: gli obiettivi	85
3.3.3 Gli strumenti come ponti	86
3.3.4 Le fasi del laboratorio e il “perché”	88
4 L’alleanza creativa di Munari e Rodari	91
4.1 Le Parole di Munari	92
4.2 Le Parole di Rodari	94
4.2.1 Il Binomio della Fantasia	95
4.2.2 Sbagliando s’inventa	98
4.2.3 Cappuccetto Rosso, Verde, Giallo, Blu e Bianco	100
4.2.4 Un uomo di ghiaccio, di gelato o di burro	102
4.2.5 Il gioco del niente	104
4.2.6 Allegria!	107
Conclusioni	113
Bibliografia	119

Introduzione

Il panorama didattico-pedagogico sviluppatosi nel contesto scuola circa l'apprendimento, evidenzia, specie nel periodo sociale e culturale odierno, la forte necessità di sviluppare una consapevolezza sempre più attiva e attenta riguardo al processo di apprendimento dei discenti e alle modalità con cui esso possa essere applicato. In un momento storico e scolastico così complesso e in continuo movimento, è essenziale ripensare e mettere in gioco le proprie conoscenze in campo didattico, metodologico e pratico, per poter rispondere con maggiore attenzione e sensibilità alle necessità di ciascun bambino. Tali necessità si sostanziano tra i banchi di scuola, ove i discenti mettono in atto le proprie abilità, facoltà e domande personali per raggiungere non soltanto contenuti e informazioni, ma soprattutto per sviluppare e fortificare un personale metodo di apprendimento, applicabile non soltanto alle materie scolastiche ma in futuro anche a eterogenee occasioni di vita.

Costruire dunque un proprio percorso, un proprio sentiero che permetta di apprendere e imparare ad apprendere, come esplica la prima competenza chiave di cittadinanza all'interno del documento della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (18 dicembre 2006). In un contesto che esprime tali esigenze, l'elaborato è volto ad indagare la figura di Bruno Munari, in quanto non soltanto architetto e designer, ma soprattutto innovatore ed avanguardista nel campo della didattica e del mondo dell'arte per l'infanzia. Essere in prima persona portatori di un messaggio forte e vivo, ovvero quello dello sviluppo di una progettualità solida per un apprendimento significativo e coerente, investe Munari di una forte personalità, la quale abbraccia un pensiero pedagogico fresco e concreto.

L'obiettivo della ricerca, infatti, risiede nell'approcciarsi e comprendere in profondità il metodo munariano, per interiorizzare un modo diverso e nuovo di pensare e di agire, nel concreto e nella pratica specialmente a scuola. Il momento dell'apprendimento, infatti, deve essere predisposto in un ambiente sicuro e stimolante,

dove il bambino deve sentirsi libero di poter indagare il mondo e la realtà senza limitazioni, giudizi o impedimenti. Indagare inoltre come egli definisce il proprio metodo e la modalità concreta con cui egli sceglie di metterlo in pratica.

Per poter attuare tali obiettivi, il progetto di ricerca si suddivide in quattro capitoli, i quali seguono il percorso affrontato per la realizzazione della ricerca stessa.

Il primo capitolo ha lo scopo di introdurre e conoscere la figura di Bruno Munari, tramite diversi punti di vista. La descrizione della vita dell'artista consente di poter entrare in sintonia con lo stesso, per poter intendere e osservare le scelte future con la sua peculiare prospettiva. L'ispirazione che egli trae dall'arte futurista gli consente di poter elaborare un pensiero sempre più personale ed originale, che lo avvicina indissolubilmente al mondo della scuola. Il contesto storico in cui essa è inserita, forse oggi come allora, evidenzia la necessità di mutamenti e cambiamenti. Si indaga perciò come Munari respira tali esigenze e sceglie di creare opere personali e funzionali per l'apprendimento dei più piccoli: albi illustrati, giocattoli e libri speciali per l'infanzia divengono testimonianze del suo pensiero innovativo, che avvicina il bambino al fare e al toccare, con riflessività e tatto.

Il secondo capitolo della ricerca approfondisce il pensiero pedagogico dell'artista. È essenziale comprendere quali riflessioni e riferimenti pedagogici Munari abbia abbracciato durante la formazione del suo pensiero. Il capitolo ha lo scopo di individuare i riferimenti principali del pensiero circa il processo apprenditivo, in special modo tramite *Fantasia* (1977), libro testimonianza dell'idea che l'artista possiede riguardo la fantasia, l'invenzione, l'immaginazione e la creatività. Concetti primari che strutturano il capitolo e individuano riferimenti pedagogici importanti per la loro applicazione. Si indaga dunque quale sia la modalità più efficace per poter veicolare l'apprendimento nei bambini, e i relativi effetti circa la motivazione e la strutturazione di un percorso personale.

Tale modalità viene esaminata nel terzo capitolo, il quale analizza il metodo munariano nelle diverse fasi che lo compongono. Tramite il libro *Da cosa nasce cosa* (1981), è possibile poter individuare i punti fondamentali che sostanziano il metodo e conducono alla formazione di un percorso apprenditivo personale e originale.

L'originalità di Bruno Munari, tuttavia, non si nutre soltanto di grandi esponenti pedagogici come Bruner, Montessori, Piaget e Vygotskij, ma anche da autori italiani vissuti in quegli anni, nello specifico Gianni Rodari. Il quarto ed ultimo capitolo, dunque, si focalizza sulla vicinanza fisica e ideologica dei due maestri, e ricerca quali siano le similarità che entrambi hanno sviluppato e poi condiviso, per apportare al mondo della scuola un punto di vista diverso, nuovo, divertente. Le similarità vengono esposte in ciascun sotto capitolo, ove ogni titolo viene ripreso da parole scritte da Rodari o Munari. L'obiettivo è dunque quello di avvicinare il pensiero dei due maestri, per evidenziare la relazione che avviene tra i due. Infatti, per apprendere è fondamentale non soltanto creare il proprio sentiero, ma anche dividerlo.

Mettersi in relazione con l'altro e con altro, consente di poter attuare riflessioni sulla propria persona e sul modo di vedere e interpretare la verità. Il progetto, dunque, tende a tale obiettivo: ricercare il proprio modo di percorrere il sentiero, ispirandosi e imparando in modo critico e gioioso.

1 La poliedricità di Bruno Munari

L'impronta innovativa e rivoluzionaria che Bruno Munari conferì al mondo della scuola è tutt'ora viva e presente nei metodi operativi didattici di insegnanti e educatori. La sua vita si configura come un percorso in continua evoluzione, studio e scoperta. Tramite le esperienze da lui vissute e le continue riflessioni e ripensamenti sul proprio agire, gli struttura un pensiero pedagogico e metodologico rivolto all'apprendimento dei bambini. Il suo metodo, originale e innovativo, viene portato avanti, anche dopo la sua morte, dall'Associazione Bruno Munari, il cui fondatore è il figlio, Alberto Munari. È necessario ripercorrere e analizzare perciò la sua vita, in relazione al periodo storico e letterario in cui egli visse, per comprendere le tappe fondamentali che lo portarono a scegliere di dedicare la sua vita all'educazione dei bambini e al mondo della scuola. Per promuovere quindi l'apprendimento, tramite la fantasia e la creatività.

La biografia di Munari viene analizzata in differenti sezioni. Ciascuna presenta aspetti chiave del suo percorso e ne narra l'evoluzione. Bruner (1991) infatti, afferma che la narrazione o capacità narrativa consente all'uomo di far uso delle proprie esperienze all'interno del proprio contesto socioculturale. In quanto entità narranti "è soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e di capacità di azione" (p. 12). La costruzione dell'identità personale e individuale di ciascun uomo, quindi il definirsi e definire la propria storia, si sostanzia nella competenza di trasformare le proprie esperienze di vita in uno strumento per leggere se stessi e gli altri. La narrazione evolve nel significato più complesso di raccontare e raccontarsi, dando risalto alla propria storia e ai momenti essenziali sperimentati divenuti occasioni di riscoperta del mondo e del personale punto di vista. Nel percorso di vita di Bruno Munari, la conoscenza e l'incontro con l'altro sono stati elementi costitutivi del suo *modus operandi*. La poliedricità dei mondi da lui esplorati, apparentemente indipendenti tra loro come educazione e architettura, gli ha permesso di poter sperimentare, scoprire e reinventare. La compenetrazione di tali sfere una nell'altra, ne ha eliminato i limiti. Limiti come le applicazioni meramente tecniche in quanto architetto e designer, potendo così entrare nel mondo della pedagogia e della

scuola con mente aperta e ricca di conoscenze. Ogni ambito della sua vita gli ha perciò permesso di costruire e sviluppare il suo pensiero, alimentando il suo desiderio di conoscere e di far conoscere. “Munari non si lascia afferrare, nel senso che non si lascia definire, né incasellare in alcuna definizione” (Meneguzzo, 1993, p. 2).

Si è riscontrata la ristretta presenza di documentazione ufficiale circa la vita di Munari. Un libro importante è stato scritto da Meneguzzo nel 1993 intitolato “Bruno Munari”, all’interno del quale egli ne delinea un profilo critico circa la produzione delle opere e le loro caratteristiche. Sono presenti in Internet su diversi siti, come Munart.org o lo stesso sito dell’Associazione Bruno Munari, inserzioni e descrizioni biografiche importanti per la ricostruzione e la testimonianza delle opere e dei momenti essenziali della vita. Si possono reperire inoltre, innumerevoli video interviste rivoltegli nel tempo, in particolare la videointervista attuata da Eugenio Guglielmi nel format “In forma di immagine: uomo, arte, ambiente” dove lo stesso Munari narra al pubblico le proprie ispirazioni, nate dall’esempio di artisti significativi come Balla, Kandinskij, Mondrian e Arp. Le influenze da lui recepite sono essenziali per la sua arte, che si colora nel tempo di caratteristiche peculiari quali il colore, la geometria, la linea, intese come elementi individuali costitutivi dell’opera stessa. Come si è evidenziato, vi è un innumerevole quantitativo di interventi attuati in programmi televisivi, reperibile sulla piattaforma YouTube. Infatti, è di grande interesse il media televisivo inteso come mezzo di comunicazione. Esso verrà usato innumerevoli volte dall’artista, come testimonianza diretta e concreta delle sue opere e della sua filosofia indirizzata al pubblico per l’applicazione pratica della sua Arte e del suo metodo. Esempio rilevante ricopre il programma TV per ragazzi del 1956 della RAI “Costruire è facile”, dove l’artista insegna ai bambini, sia presenti nella trasmissione sia ai bambini spettatori a casa, a costruire con oggetti di fortuna modellini di aerei o strumenti musicali. Partendo perciò da tali modalità di comunicazione e interazione anche con persone distanti, si denota una particolare attenzione, in primo luogo, per la creazione di un rapporto con i fruitori dell’esperienza: rendere le persone protagoniste e comunicative in modo reciproco, per rendere le esperienze significative e produttive. In secondo luogo, attenzione per la realizzazione concreta, per il materiale, per la spazialità. Di seguito si analizzano le

diverse aree di studio e applicazione di Munari, ugualmente essenziali e costitutive per il progressivo sviluppo e applicazione del suo operato nel mondo didattico e scolastico. Ogni sezione evidenzia specifiche peculiarità ed elementi prodotti e creati nel percorso di vita.

1.1 Arte, design e futurismo

Bruno Munari si affaccia al mondo dell'arte a vent'anni, nel 1927. Trascorre il periodo della giovinezza a Badia Polesine, immerso nella natura, nei boschi e tra gli animali, esperienza importante per il suo futuro percorso di artista. A diciotto anni decide di tornare da solo nella sua città natale, Milano, lasciando i genitori in Veneto per la gestione di un albergo di famiglia. Inizia a lavorare all'interno di uno studio gestito da uno zio, uno studio di ingegneria. Mentre lavora, si avvicina al mondo artistico e culturale della Milano degli anni 30. Conosce Marinetti, esponente principale del Movimento Letterario Futurista, in occasione di una serata tra artisti all'interno di un hotel di Milano. Quando i due si incontrano, Marinetti lo definisce come "giovane promessa dell'arte italiana". Egli abbraccia il Movimento proprio nel 1927, poiché esso "appariva come un ponte gettato tra l'arte nuova e la vita" (Meneguzzo, 1993, p. 28). Partecipa alla "Mostra di Trentaquattro Futuristi" della Galleria di Pesaro con l'opera "L'elefante". Tale esperienza diviene trampolino di lancio per la carriera di architetto grafico, esponendo le sue opere alle mostre e alle Biennali di grandi città come Venezia, Roma e Milano. Associandosi allo studio di Riccardo Castagnedi, Munari entra in diretto contatto con un nuovo mondo, per lui stimolante e differente: la realizzazione di progetti pubblicitari, che presentano caratteristiche innovative fuori dagli schemi, quali colori, forme, movimenti. Egli vede infatti uno spiraglio di distacco dalla tradizione, dalla regola, dal limite. Le innovazioni gli consentono di aprire la mente ad un nuovo punto di vista artistico. Inizia perciò, come afferma Armando Nizzi (1991), "la sua poliedrica attività nel campo della pittura, del design, sperimentazione cinetica, grafica, pubblicità e fotografia". L'interesse per il design e per l'arte si compenetrano con il movimento letterario, culturale e artistico del Futurismo e nelle sue produzioni, come "Il Futurismo" (1909), "Manifesto tecnico della letteratura futurista" (1912) e il "Tattilismo" (1921). Le idee ed il pensiero che egli sposa, si rifanno alla libertà e alla fantasia del linguaggio e

della grammatica poetica nel poter esprimere stati d'animo e l'energia "dell'alleanza incomprensibile e inumana" tra sentimenti e macchine (1921). Munari si interessa alle macchine non come mera materialità ma con una prospettiva differente, cioè dando significatività ai materiali, alle forme, alle geometrie, elementi singoli in relazione tra loro tramite l'energia potente e segreta della fantasia e della creatività. Da tale pensiero nasce il libro "Le macchine di Munari" nel 1942 in collaborazione con Einaudi e le conseguenti opere "Le macchine inutili", pregne di significato artistico e didattico. Egli le denomina "inutili" per poter suscitare riflessioni e considerazioni nell'ascoltatore e, più in generale, nello spettatore. Tali riflessioni partono dallo stesso nome delle opere: chiedersi il perché siano inutili e ricercare il significato delle macchine stesse, seppur apparentemente non rivelino un'utilità precisa: per esempio, una macchina per addomesticare le sveglie, un motore a lucertola per tartarughe stanche, oppure un congegno a pioggia per rendere musicale il singhiozzo. Sono macchine costruite con l'assemblaggio di diversi pezzi tra loro: turbine, pali, ganci di ferro, eliche, tubi, i quali si muovono o producono dei movimenti anche grazie al vento o ad un meccanismo. Gli oggetti creati nascono dalle sperimentazioni artistiche, in special modo sui materiali e la loro tattilità. Tali elementi vengono concretizzati in oggetti che possono essere "il più possibile utili, belli, semplici da realizzare e che rispondono in modo intelligente ai bisogni collettivi" (Sperati, 2021). Lo spazio diviene il luogo della sperimentazione e la sua importanza diviene cruciale, grazie alle influenze che l'artista Fontana ebbe in unione alle idee futuriste dell'apertura degli orizzonti e dei confini verso la rottura di limiti ostacolanti della produzione e della ricerca creativa. Un'alleanza tra idee e tecnica, alla quale Munari tiene particolarmente. La sviluppa nei diversi lavori per riviste e giornali, come "Il Corriere dei Piccoli", "Commedia" e "Settebello", dove utilizza diverse tecniche tipografiche. Quelle tecniche che già lo affascinarono, e che riteneva più avanzate e più libere delle tecniche artistiche [...]: è in questo campo che maturerà il metodo munariano" (Meneguzzo, 1993, p. 30). Nel 1948 fonda insieme a Gillo Dorfles, Gianni Monnet e Atanasio Soldati il Movimento Arte Concreta (MAC). All'interno dell'articolo "Astratto e Concreto" (1983) scritto successivamente, definisce l'Arte concreta "quella che fa vedere la natura interiore dell'uomo o della donna, il pensiero

umano, la sensibilità, l'estetica, il senso dell'equilibrio e tutto ciò che fa parte della natura interiore, altrettanto natura di quella esteriore.” La sua carriera in campo grafico continua. Diviene direttore creativo della rivista Domus tra il 1944 e 1945, dove dimostra tramite la creazione delle copertine grande eclettismo e originalità. La produzione di opere di Munari prende un particolare indirizzo, ovvero lo studio di forme e grafiche che si rifanno alla natura, prendendo ispirazione dall'infanzia trascorsa a Badia Polesine, come la lampada Falkland nel 1964. Nel 1971 progetta *l'Abitacolo*, una costruzione essenziale contenente tutte le funzioni ed elementi essenziali per poter essere abitato. Viene definito anche come “modulo abitabile per ragazzi”: per i caratteri originali ed innovativi, il progetto fa vincere a Munari la medaglia d'oro dal Presidente della Repubblica per il Design nel 1963, e il Compasso d'Oro nel 1979. Nel 1967 viene invitato all'Università di Harvard a tenere come professore un corso, che poi verrà trasformato nel libro “Design e comunicazione visiva” nel 1993. Per l'operato svolto durante la sua vita, nel 1989 gli viene conferita ad honorem la Laurea in Architettura dall'Università di Genova. Nel 1996 tiene la sua ultima conferenza, presso il Politecnico di Milano. Muore nella città natale nel 1998, a novantun anni.

La vita di Munari ed il suo percorso, evidenziano la capacità eclettica di rivoluzionare i canoni del design e dell'architettura, per impedire una uniformizzazione della ricerca creativa, chiave di volta del suo pensiero. Egli ricerca un modo, un metodo per poter definire la propria ricerca in un modo e in un mondo nuovo, senza vincoli, per ibridare mondi differenti ma dipendenti, che fungono da spinta generatrice per la ricerca e studio.

1.2 Il mondo della scuola

Il percorso biografico di Munari fino alla fine degli anni Quaranta consta di esperienze fondamentali e caratterizzanti per il suo percorso di artista: esposizioni di opere, progettazione pubblicitaria, collaborazioni con la casa editrice Einaudi, conoscenze e influenze di grandi artisti e architetti. Il mondo del design è stato il suo punto di partenza e mondo dove ricavare gli spunti per riflessioni postere. Le occasioni e opportunità di sfida e di ripensamento, hanno permesso di poter definire le caratteristiche essenziali del suo pensiero fino a quel momento. L'importanza della creatività nell'utilizzo di materiali, l'apertura degli orizzonti non soltanto nel campo del

design, ma alla vita e all'apprendimento dei bambini. Egli si avvicina al mondo della scuola in modo graduale ma progressivo. Una scuola in quegli anni piena di mutamenti e di slancio verso le innovazioni, derivanti dagli accadimenti storici precedenti a partire dalla redazione della Costituzione Italiana. Accadimenti che si intrecciano e sono paralleli alla produzione dell'artista e che ne accompagnano in modo silenzioso l'operato.

1.2.1 Contesto storico

La scuola italiana subisce innumerevoli cambiamenti dopo il passaggio dal regime fascista alla democrazia. Galfrè (2017) evidenzia come “i disastrosi effetti della guerra” abbiano minacciato l'istituzione, portando ad un faticoso ma necessario processo di ripristino del controllo da parte dei diversi partiti comunisti e socialisti e alla defascistizzazione dei libri di testo per i bambini. Si attuano le caute distanze dalle idee di Gentile, favorendo quanto possibile forme di aggiornamento per attuare la stabilità e la normalità auspicata all'interno della Scuola, partendo dalla riapertura delle stesse scuole, poiché ancora chiuse dal febbraio 1942. Dalla riapertura, si pongono dinnanzi diverse problematiche e questioni. Prima tra esse, la definizione dei programmi e di un *modus operandi* contrapposti agli ideali fascisti, che portino avanti valori morali liberali e laici. Le istituzioni realizzano programmi per la scuola che rispettino tali necessità “introducendo una didattica per problemi” (2017) e che contengano influenze prima bandite come l'ideologia di Montessori. Con la fine dell'unità antifascista nel 1947, vi è la piena liberalizzazione del mercato dell'editoria e della scelta dei manuali e testi scolastici, per sostenere la libertà di insegnamento e di apprendimento. “L'intervento sulla scuola è sentito come una parte essenziale per la ricostruzione del paese [...]” (p. 142): questo passaggio è essenziale nella vita di Munari. “La fine della guerra coincide davvero con la fine di un periodo [...] e con l'inizio di una consapevolezza operativa che come primo atto fa ritrovare a Munari la libera professione” (Meneguzzo, 1993, p.32). La libertà che egli percepisce e interiorizza all'interno della propria persona e del proprio lavoro coincide con il sentimento di apertura nel mondo dell'editoria permettendogli di compiere anche in campo grafico ammodernamenti secondo la propria visione. Successivamente la Costituente affronta tematiche delicate e urgenti circa la scuola, come l'obbligo e l'assistenza scolastica per definire le caratteristiche della Costituzione

della nuova Repubblica. Le problematiche appartenenti al tessuto sociale italiano con relative disparità di salari tuttavia permangono, poiché nonostante i tentativi di aggiornamento del sistema scolastico, l'accesso all'istruzione secondaria e perciò alle fasce alte della classe dirigente, resta immutato: elitario ed esclusivo al genere maschile. L'analfabetismo evidenzia con forza la distanza e la differenza sociale che la scuola perpetra, pur essendoci deboli tentativi di riavvicinamento, come i corsi popolari per maggiori di dodici anni. In relazione all'analfabetismo quindi, si lega la realtà economica dei piccoli centri rurali e abitativi del periodo, in maggioranza rispetto alle classi medio-alte. L'aspetto economico, limitante per le famiglie, viene accolto da Munari come una sfida: non vede perciò un limite nelle ristrettezze economiche del periodo, ma si accomoda in esse creando giocattoli e Tavole Tattili, le quali si affronteranno successivamente, con materiali di fortuna o di recupero. Egli sottolinea come anche oggetti semplici offrano una grande opportunità per tutti i bambini di apprendere e di conoscere. Con l'avvento dei programmi Washburne, nei primi anni Cinquanta si verifica un periodo fruttuoso per innovazioni e cambiamenti, che rispondono alle esigenze e alle domande della società, in particolar modo accolte da grandi figure in campo educativo come le sorelle Agazzi e Don Milani. Quest'ultimo infatti definisce la scuola in "Lettera ad una professoressa" (1967) come "un ospedale che cura i sani e respinge i malati", basandosi sulla piccola realtà cittadina, comune a tante altre sul territorio italiano. La costruzione della Scuola di Barbiana e il diffondersi di una filosofia scolastica nuova, non esclusivamente incentrata sulle classi agiate ma anche portata ad un'apertura verso chi veniva considerato socialmente sfavorito, sviluppano una sensibilità più profonda. Insieme a questo nuovo "sentire", l'Italia subisce tra il 1958 e 1963 un processo di modernizzazione, riguardante la trasformazione del paese in uno Stato industriale e competitivo verso le altre potenze. Tale cambiamento si riversa non soltanto sulle condizioni di vita dei cittadini, i quali partecipano con più vigore alla vita economica dello stato, favorendo così lo sviluppo dei consumi. Essi entrano anche nel mondo della scuola, che assume un ruolo fondamentale per la formazione della classe operaia e dirigente, in ottica di mantenimento e accrescimento dell'economia del paese. La scuola, perciò, viene considerata come essenziale, parte integrante e fondante della vita

di ciascun cittadino e dell'identità del paese. Il mutare dei tempi e la sempre più crescente necessità di rinnovamento porta all'attenzione delle istituzioni la didattica museale, come punto di incontro tra la scuola e il museo, visto dai bambini come luogo troppo lontano e forse noioso per il loro apprendere. Essa, in accordo con l'articolo 9 della Costituzione Italiana, ha l'obiettivo di "promuovere lo sviluppo della cultura [...] e tutelare il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione". Le iniziative didattiche proposte alle scolaresche si riferiscono in modo preponderante all'educazione artistica come incontro tra il bambino e l'opera d'arte, simbolo della cultura italiana. È importante citare la Pinacoteca di Brera, la quale a partire dagli anni 50 e 60 fu promotrice tramite Fernanda Wittgens di tali esperienze didattiche. Zago (2017) afferma che "dopo la caduta del regime fascista, i musei vennero chiamati ad acquisire un ruolo centrale in campo educativo all'interno del più ampio progetto di rinnovamento democratico della società civile". L'aspetto pedagogico delle esperienze didattiche museali, perciò, mira alla formazione culturale del bambino e alla sua identità. Inoltre, il ruolo dell'insegnante come detentore del sapere, ruolo ricoperto da sempre nella storia della scuola, nella didattica laboratoriale delle esperienze didattiche muta in una figura che attua approcci di tipo collaborativo, esperienziale e costruzione collettiva del sapere. Esse rendono non solo il museo ma il momento stesso dell'apprendimento efficace e profondo. Munari viene investito dalla potenza di tali rinnovamenti, i quali gli consentono di maturare e poi attuare nel 1977 i famosi Laboratori tattili. Galfrè (2017) rende evidente, in concomitanza con i sentimenti di rinnovo e sperimentazione, la presenza nel panorama italiano scolastico una contraddizione di fondo in termini di disuguaglianza: "Alle continuità e alle inerzie si mescolano vere e proprie novità". Essa si sostanzia nel 1968, con i disordini e i malcontenti giovanili nei confronti delle università e degli istituti superiori: i giovani manifestano la necessità di attuare un avvicinamento dell'insegnamento alla società italiana, con la trattazione in classe di avvenimenti di attualità con approccio interdisciplinare. Sul piano didattico, perciò, si valorizza il pensiero critico e autonomo, svincolando l'apprendimento dalle prestazioni con i voti; tuttavia, "la chiusura nei confronti della sperimentazione è molto diffusa all'interno della scuola" (*ibidem*, p. 237).

Un clima, quello politico e storico dalla caduta del fascismo con l'istaurazione della Repubblica fino agli anni 70 e 80, estremamente controverso, ricco di paure e sentimenti di miglioramento. Bruno Munari opera in questi anni, respirando e interiorizzando la necessità di scoprire, andare oltre, stimolare il modo di apprendere ed osservare la realtà circostante secondo le caratteristiche di ciascuno, con creatività e fantasia. Il fatto che il periodo storico fosse così tumultuoso e partecipato ha conferito al suo sentire una spinta all'agire, al fare, al toccare, rendere evidenti i propri processi mentali di conoscenza.

1.3 Artista bambino: albi illustrati e giochi

Gli elementi caratterizzanti della scuola in quegli anni, influenzano Munari nella sua ricerca e sperimentazione, allargando il proprio campo di ricerca a quello educativo e dell'infanzia. "Rendendosi conto che non c'erano in commercio libri adatti al suo bambino di cinque anni (Silvana Sperati, 2021, p. 2) nel 1945 pubblica sette albi illustrati per bambini, come "Toc Toc. Chi è? Apri la porta", "Il venditore di animali", "Storie di tre uccellini", e nel 1956 "Nella notte buia". Tali albi "animati" diventano presto rinomati e ricercati, poiché presentano caratteristiche originali. In particolare, il primo albo illustrato, con il suo buco al centro della copertina, regala una novità. Ogni volta che il bambino gira la pagina, scopre che il buco assume ogni volta un significato diverso: prima l'occhio di una giraffa, poi una zebra, un leone e una formica. Il bambino in questa dimensione viene considerato non come un lettore passivo ma un lettore attivo e attento, costruttore e scopritore delle storie tramite le pagine, che diventano veri e propri oggetti ponte per la conoscenza e la scoperta. Questi albi mirano perciò a rispondere direttamente nella pratica al bisogno di conoscere, tramite la tattilità: aprire una porta per scoprire cosa vi è dietro, ruotare un'immagine per capirne il senso, voltare la stessa pagina per proseguire con la storia, decidere di tornare indietro o saltare delle pagine "e tutti i ragazzini dovrebbero fare altrettanto. In questo modo potrebbero buttarsi prestissimo su tutte le meraviglie ritenute inaccessibili per la loro età" (Pennac, 1993, p. 122). All'interno de "Nella notte buia" (Figura 1) l'artista ripropone il buco all'interno delle pagine. Un buco di diverse dimensioni e contorni, che porta progressivamente il bambino alla scoperta di oggetti, animali, paesaggi ed emozioni. Il buco assume un significato preciso: non più assenza, vuoto, quasi un errore all'interno

di un libro. Ha il ruolo, come evidenzia Sperati (2021) di passaggio dalla bidimensionalità alla tridimensionalità. Tale passaggio permette di andare al di là dei confini e crea continuità tra una pagina e l'altra. Lo scopo, perciò, è quello di soverchiare i canoni per lasciar fluire la creatività e l'immaginazione dei lettori. La capacità dell'artista di empatizzare e mettersi nei panni dei piccoli lettori, lo delinea come un artista bambino "che ha conservato con l'infanzia, con la propria e quella altrui, un rapporto continuativo e ininterrotto" (Marco Belpoliti, p. 94). È colui che non ha il timore di risultare "infantile", ma che invece si fa forte della semplicità e della spontaneità per rompere i limiti, andare oltre i



Figura 1: Nella notte buia

significati ordinari delle cose. Un artista che crea, tenta, sperimenta, senza il timore del giudizio ma soltanto con la necessità ed il desiderio di portare un punto di vista nuovo, liberatorio, puro.

Munari prosegue il suo percorso nel mondo dell'infanzia. Approfondisce l'importanza dell'apprendimento, con l'invenzione di giocattoli, ovvero oggetti materiali per favorire e sviluppare l'esperienza. Influenzato dal contesto storico e dalle ristrette possibilità economiche delle famiglie italiane, progetta e costruisce giochi con materiali appartenenti alla sfera del quotidiano, del reale, che potessero essere facilmente reperibili e fruibili da tutti. Materiali come la gomma piuma, plastica, carta e stoffa, che ben si prestano alla manualità e al loro impiego in differenti forme e senso. Vygotskij (1966) definisce l'atto del giocare come risposta ai bisogni del bambino. È perciò un'attività seria che permette di esplorare la realtà, in quel momento fittizia, liberando gli oggetti del quotidiano dal loro normale senso, per poter dare successivamente un nuovo significato: "nel gioco il pensiero è separato dagli oggetti e l'azione nasce dalle idee più che dalle cose: un pezzo di legno comincia ad essere una bambola ed un bastone diventa un cavallo" (*ibidem*, p. 143). Identificando nei comportamenti ludici tre aspetti essenziali, cioè l'imitazione, l'esplorazione e l'immaginazione, ci si immerge nella dimensione della piacevolezza del rituale del gioco, che guida il bambino nella riflessione

e nella maturazione del suo pensiero con la caratteristica imprescindibile del divertimento e del godimento. Nel momento in cui il bambino gioca, mette perciò in atto comportamenti di riproduzione di accadimenti o problematiche sorte durante la giornata, per studiare poi la loro risoluzione. “Giocare è, innanzitutto, un modo di apprendere all’interno di una situazione controllata, in cui sono ridotti al minimo i rischi di una violazione delle regole sociali” (Quaglia, 2009, p. 51), comprendendo che all’interno del gioco permangono delle regole che è bene rispettare. Munari accoglie perciò questi elementi essenziali per la creazione di nuovi giochi. I giochi “Gatto Meo Romeo” e la “Scimmia Zizi”, grazie alle loro caratteristiche progettuali semplici e immediate, riscuotono successo nei bambini per la loro immediatezza e spontaneità. In particolare la scimmietta Zizi (Figura 2) la quale viene venduta con un involucro a forma di gabbia, in modo tale che ancor prima dell’acquisto l’immaginazione e la storia



Figura 2: Scimmietta Zizi

potessero svilupparsi e prendere avvio: “se il bambino apre quella gabbia, la scimmia è libera e sarà sua amica per sempre” (Sperati, 2021, p. 13). La scimmia è progettata in modo tale che possa assumere posizioni diverse, anche strane e non convenzionali, per permettere al bambino di inventare e vivere avventure diverse e originali senza limitazioni strutturali al giocattolo. Le regole

del gioco perciò sono intuitive, chiare, il bambino non ha bisogno della mediazione e della spiegazione dell’adulto per poter giocare. È possibile sperimentare e inventare senza paure, stimolando la creatività, obiettivo dei giochi di Munari. Il gioco “diventa un personaggio che lo stesso bambino ha creato e, proprio come fanno gli eroi delle storie, lo coinvolge nel suo cammino, per trasformarlo nel protagonista delle sue emozioni” (*ibidem*, p. 15). L’artista prosegue la produzione di giochi con una collaborazione con l’ispettore didattico Giovanni Belgrano, con il quale crea “Più o meno” nel 1970: immagini su sfondi trasparenti di acetato, da sovrapporre o unire per creare storie sempre nuove. La creazione di questo gioco si concentra sulla riflessione dell’artista circa la conoscenza, dovuta alle influenze del figlio Alberto, professore presso la Facoltà di

Psicologia e Scienze dell’Educazione dell’Università di Ginevra, e di Jean Piaget: gli incontri che l’artista fece, specie in campo pedagogico e le influenze che ebbe dal figlio, lo resero gradualmente “L’artista si concentra sull’utilità del gioco, chiedendosi appunto cosa possa essere utile per un bambino in formazione: “qualcosa che gli dia, attraverso il gioco, delle informazioni che gli potranno servire quando sarà adulto” (Munari, 1981, p. 242). Evidenzia perciò la componente creativa del gioco in termini di utilità, per formare il bambino in modo tale che possa sviluppare la propria mente ed il proprio pensiero, di essere capace a comunicare il proprio essere agli altri e con gli altri, in quanto persona originale ed elastica. “C’è sempre qualche vecchia signora che affronta i bambini facendo delle smorfie da far paura e dicendo delle stupidaggini con un linguaggio informale pieno di ciccì e di coccò e di picciupaciù. Di solito i bambini guardano con molta severità queste persone che sono invecchiate invano; non capiscono cosa vogliono e tornano ai loro giochi, giochi semplici e molto seri” (Munari, 1977).

Di essenziale importanza per l’avvicinamento dell’artista al mondo della scuola è l’incontro con Gianni Rodari nel 1960 tramite Einaudi, per la collaborazione nella realizzazione della nuova grafica del libro “Filastrocche in cielo e in terra” (1960). L’affinità intellettuale, pedagogica e creativa circa l’apprendimento, la fantasia e il portare il nuovo ai bambini, conduce i due artisti a collaborare in quegli anni alla realizzazione della collana “Tantibambini” del 1972 edita Einaudi. La collana viene definita dal presidente delle Biblioteche di Roma, Paolo Fallai, in occasione della presentazione della mostra itinerante “Tra Munari e Rodari” (2020) come una collana d’arte “perché Munari chiama a raccolta tanti artisti, amici e scrittori, con l’intento di rendere la creatività un’esperienza possibile, democratica”. Inoltre, Munari afferma “conoscere le regole, rompere le regole”, anche all’interno dei libri e non solo nei giochi. Egli “dà forma all’aria, disegna lo spazio con i fili (il più esile dei materiali), mostra l’arcobaleno di profilo, disegna la notte buia” (Marzia Corraini, catalogo della mostra a cura di Fallai, P., p. 11). Per la grafica dei libri di Rodari (Figura 3), Munari sceglie di realizzare al posto



Figura 3: Filastrocche in cielo e in terra, p. 29

delle classiche figure dei libri per bambini, “pochi tratti rapidi a matita colorata, come fossero appunti o bozzetti tracciati direttamente sulle pagine del libro” (Falcinelli, p. 15). Una novità assoluta nel campo dell’editoria per i bambini e ragazzi. Nell’800, le immagini presenti nei libri per bambini sono fedeli alla realtà, realizzate non con l’intento di coinvolgere i bambini, ma di educarli ai valori italiani del patriottismo e della corretta condotta morale della vita. Riprendono scene o personaggi presenti nei racconti per migliorare la comprensione del testo e la chiarezza, evidenziando le caratteristiche dei personaggi, come in Pinocchio e Cuore. Il gusto ottocentesco derivante da Gustav Doré permea l’editoria ponendo “uno standard” (*ibidem*, p. 16): la ricercatezza. I libri vengono pubblicati con uno stile opulento e ricco, specialmente nella grandiosità delle immagini “devono piacere non solo ai lettori, cioè ai giovani, ma soprattutto ai veri acquirenti, cioè ai nonni e agli zii” (*ibidem*). Con l’avvento dei fumetti all’interno del *Corriere dei Piccoli* nei primi anni del 900, l’editoria prende una nuova strada, di innovazione e cambiamento. Munari si fa portatore del cambiamento negli anni successivi, riuscendo a stupire i bambini con le sue innovazioni. Il mondo dell’editoria coadiuva quindi il mondo del design al mondo dell’infanzia: un terreno su cui continuare a sperimentare e sognare.

1.4 I laboratori e il “fare”

Nel periodo storico dei rinnovamenti didattici in campo museale, si è visto come nel paragrafo 1.2.1 la Pinacoteca di Brera fosse all’avanguardia, pronta a recepire e mettere in pratica l’apprendimento esperienziale e di scoperta per le scolaresche delle scuole primarie. In tale dimensione, nel 1977 Franco Russoli, Soprintendente della Pinacoteca, richiede a Munari di creare e progettare dei laboratori per avvicinare i bambini e la scuola alla realtà del museo e delle opere d’arte. L’attenzione per la scoperta, l’apprendimento e la conoscenza tramite metodologie e approcci differenti si afferma con forza nella realtà milanese. L’artista perciò accoglie tale richiesta, che lo coinvolgerà in modo definitivo e pragmatico nel mondo didattico della scuola. Il laboratorio “Giocare con l’arte” viene creato all’interno della mostra “Le mani guardano” e progettato come esperimento per un periodo limitato di tempo: dal 15 marzo al 15 giugno 1977. È uno spazio adatto ai bambini, dove secondo il desiderio del Soprintendente, il museo non sarebbe più stato per gli alunni una “torre eburnea e

luogo sacro di pochi eletti” ma invece un luogo e un “organismo vivo, capace di essere strumento di comunicazione di massa e servizio sociale”¹. L’obiettivo di tale laboratorio è perciò far avvicinare i bambini alle opere d’arte, non per leggere il loro messaggio o significato, ma per saperle guardare e osservare con attenzione e spirito critico. Tramite giochi con elementi specifici quali le texture, i colori, i segni, i collage, i bambini scoprono i materiali e le loro qualità e caratteristiche. Toccano, manipolano, osservano gli oggetti, disegnano, incollano, secondo il proprio sentire e la propria fantasia e creatività, senza essere limitati da un adulto che ne determina le regole. L’elemento chiave, inoltre, si costituisce della rottura della norma. Non più un museo all’interno del quale non è possibile toccare nulla: ora il museo rende il toccare un momento essenziale e quasi obbligatorio per permettere di vivere l’esperienza di apprendimento a tutto tondo. Il primo laboratorio ottiene un grande successo e viene proposto un secondo laboratorio, a Faenza nel 1979 nel Museo Internazionale delle ceramiche. La possibilità di far scoprire ai bambini e far manipolare l’argilla facendola poi divenire ceramica e scoprendone le potenzialità, prosegue l’idea strutturata nel 1977 della tattilità come strumento di conoscenza. Le tecniche utilizzate per la lavorazione non sono perciò un mero esercizio e ripetizione di ciò che si conosce, ma la necessità di poter arrivare individualmente e in modo indipendente alla creazione dell’oggetto. I laboratori diventano parte attiva all’interno delle mostre alla Pinacoteca di Brera, mentre vengono sviluppati anche in altri musei, come a Prato e a Pecci,



Figura 4: Rose nell'insalata, p. 30 e 31

perdurando nel tempo. L’opera laboratoriale di scoperta e sperimentazione adoperata dall’artista diviene famosa anche all’estero, ed egli condurrà laboratori anche a Parigi, Gerusalemme, Rio de Janeiro e Tokyo.

Tra il 1974 e il 1978, anni dove erano in atto i laboratori, Munari scrive due libri: “Rose nell’insalata” (1974) e “Disegnare un albero” (1978). Il primo riguarda l’esperienza

¹ Munlab, Per una storia sui laboratori, <http://www.munlab.it/html/ipo_index.php?whatdo&is6>, ultima consultazione: 25 ottobre 2021.

diretta dell'artista: in cucina la moglie aveva tagliato un cespo d'insalata per buttarne via lo scarto. Munari lo prende e decide di intingerlo nell'inchiostro e farne uno stampo (Figura 4). Così, per diversi tipi di frutta e verdura, come mostra in un episodio de "La scatola dei giochi" trasmesso dalla RAI nel 1976 (<https://www.youtube.com/watch?v=ww8u3Geakgk>). Tale procedura, apparentemente semplice e infantile, racchiude la capacità di applicare la propria creatività e pensiero divergente, per poter destrutturare il significato dell'insalata come oggetto che si mangia, per tramutarlo in strumento per dipingere. Inoltre, le differenti forme ottenute dai diversi ortaggi, stimolano la fantasia e la creatività dei bambini: come è possibile vedere e sentire nel video, i bambini sono completamente assorbiti dall'esperienza del timbrare, commentando a voce alta le diverse forme ottenute attribuendone con divertimento figure di animali o oggetti del quotidiano, come una vasca, un fiore, un quadrifoglio, una palla. Avviene perciò il meccanismo di comprensione profonda delle possibilità materiali che ci circondano, rompendo i limiti del concreto per ridare nuovi significati agli oggetti semplici e ordinari. Il secondo libro, ovvero "Disegnare un albero" (1978, Figura 5), albero definito dallo stesso artista "esplosione lentissima di un seme". Partendo da un semplice segno su un foglio, Munari racconta la storia della crescita dell'albero, sia come una storia sia come una tecnica per poter imparare a disegnarlo. Da ogni ramo, nascono due rami e via dicendo, fino a formare una grande albero frondoso. Ne approfondisce poi le grandezze, le lunghezze, le condizioni di vita, per dimostrare che nonostante si possa partire da uno stesso segno, ogni albero è diverso e con le proprie caratteristiche. Con lo stesso intento, crea nel 1980 "Come disegnare il sole". Un libro che mostra ai bambini non solo i modi con cui è possibile realizzare il sole e i suoi colori, ma anche approfondendone i diversi punti di vista: il sole dietro ad una foresta, o all'orizzonte con una barca davanti. Questi libri, della collana "Disegnare, colorare, costruire" vengono descritti dallo stesso Munari come libri "con l'intento di aiutare gli insegnanti delle scuole elementari, nel loro lavoro di informazione degli elementi del linguaggio visivo. Hanno lo scopo di evitare gli stereotipi che si trovano nei disegni infantili". È possibile intenderli pertanto non solo come libri "operativi", dove il bambino impara a disegnare. Ma anche come libri inclusivi e di attenzione all'altro. Con

lo sguardo è possibile valorizzare infatti le differenze delle immagini e coglierne le specificità per poter descrivere e comprendere la realtà, proiettando poi queste capacità al reale nella vita di tutti i giorni. Questi libri sono esemplificativi del pensiero dell'artista in quegli anni e di come il suo metodo si stia delineando e arricchendo delle esperienze e delle creazioni sviluppate, anche tramite i laboratori. A cavallo tra i due libri, egli realizza un libro fondamentale per il suo metodo e per la testimonianza del suo pensiero: "Fantasia", nel 1977. Egli delinea al suo interno i significati che per lui ricoprono le parole fantasia, invenzione, creatività ed immaginazione. "Se vogliamo che il bambino diventi una persona creativa, dotata di fantasia sviluppata e non soffocata (come in molti adulti) noi dobbiamo 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" (1977, p. 30). Munari, perciò, teorizza e ripercorre i passaggi che concorrono alla formazione del bambino creativo,



Figura 5: particolare della copertina "Disegnare un albero"

felice, autonomo. In accordo con tale idea, scrive "Da cosa nasce cosa: appunti per una metodologia progettuale" nel 1981. Dal titolo attribuito, è possibile comprendere come l'artista abbia definito la metodologia personale sul progettare ovvero sul trovare la strada giusta per affrontare e risolvere i problemi. "La conoscenza del metodo progettuale, del come si fa a fare o a conoscere le cose, è un valore liberatorio: è un <fai da te> te stesso" (p. 9). Egli parte dal definire i problemi all'interno del mondo del design, mondo a lui familiare, per poi proseguire la sua ricerca alla sfera del quotidiano, avvicinandosi quanto più possibile al mondo dei bambini. Tali libri sono esemplificativi del suo pensiero, poiché ne determinano le caratteristiche e i fondamenti della costruzione del suo metodo.

1.5 Libri Illeggibili, Prelibri e Libroletto

Dopo aver realizzato albi illustrati unici nel loro genere, Munari decide di investire ancora sulla loro ricerca e funzione, concependoli non come oggetti da leggere, ma come oggetti strumento di creazione e di riflessione. All'interno di "Da cosa nasce cosa" (Munari, 1981) egli afferma che la considerazione rivolta fino ad allora nella creazione dei libri, al tipo di carta, di carattere, di impaginazione e rilegatura era minima, l'attenzione sempre rivolta verso il contenuto e la forma, mai all'estetica come la numerazione delle pagine o agli spazi bianchi. Munari invece concepisce il libro come un oggetto comunicante, così come aveva creato nel 1945 gli albi illustrati. Nel 1950 crea "Libro Illeggibile" (Corraini Edizioni, 2011), cioè una rilegatura comprensiva di fogli: di diverso colore, come il giallo, arancione, verde, rosso; di diversa



Figura 6: interno de "Libro Illeggibile"

forma, come fogli quadrati, rettangolari o tagliati in obliquo a forma triangolare (Figura 6). Tali colori e forme presentano un'intenzione comunicativa ben precisa, vista l'assenza di indicazioni testuali. La successione dei fogli scandisce il procedere della storia, appunto illeggibile. La storia deve essere immaginata e pronunciata a voce alta dal lettore tramite gli spunti e input visivi: per esempio, il colore verde fa immaginare una foresta, la forma triangolare un albero, e così via. L'intento dell'artista è quello di dare valore e significato al materiale tangibile e alla sua interpretazione, in modo tale che esso possa essere fruibile e accessibile a tutti, sia bambini sia adulti, alfabetizzati o meno, amanti della lettura o no. Il libro illeggibile è un libro paradossalmente leggibile da tutti ed è per tutti, non per il testo ma per le sue caratteristiche. Il bambino leggendolo trova una sua dimensione immaginaria e privata, dove la storia dipende solamente dalle sue scelte e dalle sue riflessioni e creatività, e dove un giorno un quadrato rosso può essere un tetto visto dall'alto, e un altro giorno può essere una fetta di torta alla fragola. "Soltanto se da giovanissimi abbiamo scoperto che all'interno di un libro c'è una sorpresa, anche da adulti continueremo a cercare, sempre, questa sorpresa" (Munari). Per poter avvicinare ancora di più i bambini alla lettura, nel 1980 Munari crea "I Prelibri", una raccolta di dodici piccoli libri anch'essi senza testo come il

Libro Illeggibile. Si differenziano dai primi, poiché al loro interno presentano fogli costituiti da diversi materiali e relative consistenze, che rendono l'esperienza significativa dal punto di vista tattile e multisensoriale. Ogni libricino, infatti, contiene peculiarità dal punto di vista dei materiali e dei colori, che consentono al bambino dodici esperienze, ripetibili e intercambiabile. La loro realizzazione è il risultato di lavori ed esperimenti precedenti: a partire dalla Tavola Tattile che egli realizzò nel 1931. Essa è costituita da un lungo pezzo di legno, sopra il quale sono disposti diversi elementi, come un pezzo di corda, carta abrasiva, pelliccia, velluto, plastica. Tali oggetti sono posizionati in modo tale che con il dito si possa vivere un percorso sensoriale completo. Ogni oggetto, per le proprie caratteristiche, trasmette al dito una sensazione e di conseguenza un'emozione peculiare. L'alternarsi perciò di emozioni, sensazioni, percezioni, allena il bambino a percepire, sentire, decodificare, identificare ciò che tocca. È grazie all'interazione con gli stimoli esterni che la mente si struttura, costruendo conoscenze prima basilari, poi sempre più articolate con nessi logici e collegamenti di causa-effetto. La successione diventa quindi essa stessa un racconto, una storia inconsapevole, gestita interamente dall'azione del bambino. Una storia in divenire, che si struttura nel tempo e nella progressione dei gesti: "un'opera tattile è quasi più simile all'ascolto di un brano musicale, che si sviluppa nel tempo e può essere compreso soltanto una volta che è stato eseguito per intero" (Sperati, 2021, p. 15). Munari realizza una seconda Tavola Tattile, nel 1943. Ad ogni materiale, associa una modalità di lettura tattile: da lentissima, lenta fino a veloce e velocissima, aggiungendo quindi all'opera le componenti del tempo e del ritmo. La sensibilità dell'artista per la conoscenza tattile lo porta a creare un'opera accessibile anche alle persone che presentano disabilità, nello specifico persone ipovedenti e non vedenti. Egli realizza nel 1976 "Messaggio tattile per una bambino non vedente", definita dallo stesso artista come "una composizione lineare alta 2 metri che ci invita a



Figura 7: I Prelibri

Figura 7: I Prelibri

farla passare tra le mani come un rosario”. Da queste parole, si percepisce la religiosità sacra del momento, che possiamo quasi sentire nel silenzio di una bambina che con concentrazione e totale assorbimento, passa le dita sulla superficie di questa tavola-messaggio. Essa presenta le medesime caratteristiche ed intento delle Tavole Tattili: la giustapposizione di materiali differenti come una catenella, un pezzo di corda di canapa, anelli di ferro che possano trasmettere sensazioni ed emozioni per la creazione di una storia. A queste esperienze, perciò, si legano i Prelibri. “Dovrebbero dare la sensazione che i libri sono effettivamente fatti così, e che hanno dentro delle sorprese molto varie. La cultura è fatta di sorprese, cioè di quello che prima non si sapeva” (Munari, 1981, p. 232). L'accostamento tra colori, forme e consistenze crea perciò piccole esperienze dal grande valore, che portano il bambino a immaginare e creare un racconto, un'avventura basandosi sulla lingua universale della creatività. Tramite i libri è possibile accedere ad un sapere infinito ed accrescere le proprie conoscenze, sfamando l'appetito di sapere che è intrinseco nell'uomo, dapprima bambino. Essi mirano a rendere la mente del bambino elastica, priva di schemi e indottrinamenti. Per questa ragione la fase di vita che Munari prende in considerazione per indirizzare i Prelibri è la fase di sviluppo tra il secondo e il terzo anno di vita. Lunetta (1997) evidenzia come in questa fase, il bambino incomincia ad esplorare ciò che lo circonda, acquisendo informazioni sempre più complesse sulla realtà, favorendo così il suo sviluppo psichico. “A ciò si aggiunge la capacità di creare rappresentazioni della fantasia, le quali forniscono al pensiero il materiale necessario al suo perfezionamento” (1997, p. 138). Lo sviluppo prassico inoltre è in formazione: le prestazioni motorie e sensoriali sono in continuo sviluppo, grazie agli stimoli esterni recepiti. Tali stimoli sono essenziali per lo sviluppo dei sensi. Tramite i diversi materiali, Munari crea opportunità ed esperienze cognitive per il bambino, essenziali per la sua crescita. La polisensorialità è la chiave, specie in quel preciso momento di sviluppo, per poter immergersi in realtà parallele, dove il mettersi in gioco e il toccare non sono proibiti ma anzi incoraggiati. Il toccare è la chiave per la conoscenza. Nel 1993, Munari crea insieme a Marco Ferretti il Libroletto, prodotto da Interflex (Figura 8). Egli lo descrive come “un letto per bambini/ è un lettino di fortuna/ è un libro abitabile/ si può fare un pisolino tra le sue pagine”. È un letto composto da

diversi lenzuoli, uniti tra loro in modo tale da formare una sorta di libro gigante. Le pagine quindi sono morbide, con diverse texture che stimolano il bambino ad immaginare di essere disteso e dormire “sull’erba o sulla spiaggia/ coprendo la sabbia/ con un asciugamano di spugna/ o sul velluto di un divano/ o sulla pelliccia di pecora”. Sui bordi sono presenti brevi e semplici frasi, che è possibile unire tra loro per formare una storia, secondo il volere e piacere dei bambini che ci dormono dentro. “Il bambino ha l'impressione [...] di diventare personaggio del racconto: il libro si apre, si distende, si fa letto, ma ancora si piega, diventa tenda, diventa capanna, diventa recinto (Cavadini, 1999, p. 36). Munari rende possibile l’esperienza di abitare un libro, lo costruisce alla portata dei bambini e ne permette la composizione e scomposizione. La dimensione del vivere e perciò fare esperienza, è il culmine dell’espressione artistica di Munari.



Figura 8: Libroletto

Gli oggetti creati dall’artista durante la sua vita sono stati l’esemplificazione concreta del suo pensiero. Le sue intuizioni avanguardistiche e illuminanti hanno permesso al panorama artistico e didattico di respirare nuove opportunità di riscoperta e miglioramento, mettendo al centro il bambino. Il bambino che non ha bisogno di essere circondato e riempito esclusivamente di saperi, ma secondo l’articolo 29 della Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (1989), ha il diritto di poter sviluppare la sua personalità, facoltà e attitudini mentali e fisiche. In quest’ottica, si delinea la pedagogia di Bruno Munari, per poter garantire un apprendimento profondo, significativo, autonomo e condiviso.

2 I cinque punti chiave della pedagogia di Bruno Munari

Le differenti esperienze di Munari relative al campo dell'arte, del design, della letteratura, contribuiscono a delineare un punto di vista peculiare e concreto, rivolto all'apprendimento e alla formazione della personalità di ciascun bambino. Tale punto di vista si identifica come pedagogia munariana. È possibile individuarne gli elementi pedagogici tramite opere e giocattoli, ed in particolare gli scritti contenuti all'interno dei diversi libri che produsse durante l'arco della vita. Una pedagogia, tuttavia, che l'artista non definì tale, proprio perché egli non si identificava nella figura di pedagogo, ma in quella di un artista in ricerca.

La pedagogia infatti, in quanto disciplina, ricerca il "fare" e il "come fare", per permettere ai soggetti coinvolti di adottare strategie e tecniche per poter apprendere, in modo significativo e autonomo. Essa viene definita da Fichera (1970) come una "teoria pedagogica formale, che abbia un valore normativo quale quadro di riferimento formale come criterio direttivo della riflessione e della ricerca pedagogica" (p. 9). Una disciplina quindi che si concentra sull'aspetto fondamentale dell'apprendimento e di come esso possa essere sviluppato e veicolato. Il problema che evidenzia Paparella (1988) è quello che la pedagogia, proprio per le sue caratteristiche, richiama ed evoca collegamenti con altre discipline, come la filosofia, la sociologia, la psicologia e il design, campo principale di Munari. È fondamentale perciò, concentrarsi sull'aspetto educativo, intendendo la disciplina come "un modello o uno strumento di comprensione e di chiarificazione della prassi educativa offrendo [...] univocità di fini e coerenza metodologica" (1970, p. 13). Tramite tali definizioni, è possibile comprendere come essa sia ricca di occasioni di riflessione e di ripensamento in differenti campi di interesse. Non si rinchiude in dogmi o schemi predefiniti o esclusivamente scientifici, all'interno dei quali incasellarsi, ma per le sue peculiarità multiformi e polifunzionali, mette in gioco tali componenti e caratteristiche per attuare una apertura significativa e fruttifera. Essa è perciò una ricerca continua e in perenne divenire, che prende spunto dalle scienze sopra citate, poiché "non può rinunciare a nessun contributo che possa rendere più vivo il cuore dell'educatore e più abile la sua mano. Per sua natura ha una funzione promozionale dell'azione educativa" (1973, p. 21). Per sua natura inoltre ha un

destinatario, o ancor più presuppone un soggetto, ovvero il soggetto dell'educazione e della formazione. È essenziale analizzare e prendere in considerazione l'uomo come individuo che possiede una struttura e una propensione personale, è immerso in un preciso contesto socioculturale con il quale egli si relaziona e tesse legami. Come soggetto presenta esigenze, difficoltà, ostacoli da superare e obiettivi da raggiungere, che mutano nel tempo. La pedagogia, perciò, ha il compito e la finalità non solo di prendere in considerazione la visione completa e totale dell'individuo. Egli ha bisogno, infatti, di imparare ad apprendere per poter realizzare le proprie aspirazioni e necessità, in ottica di formazione della personalità e del carattere. La disciplina, inoltre, definisce l'insegnamento in quanto mezzo e strumento per far sì che l'individuo possa appunto "imparare ad apprendere". Definire quindi "il grado di approccio delle menti in maturazione e di conseguenza il problema della presentazione delle discipline ai diversi livelli" (p. 23, *ibidem*). Tali caratteristiche omnicomprehensive di ogni individuo, conducono ad una pedagogia dell'apprendimento. Munari, infatti, nella creazione dei Laboratori, si preoccupa di come poter rendere le esperienze su misura dei destinatari, ovvero dei bambini che avrebbero frequentato le diverse esperienze. Egli comprende come fosse importante non soltanto occuparsi dei contenuti, ma prestare invece attenzione in primo luogo alla persona, come forziere ricco di sfaccettature, emozioni, sentimenti, necessità, timori e segreti.

2.1 La pedagogia dell'apprendimento

Prendere in considerazione l'individuo nella sua interezza nel processo apprenditivo, è di fondamentale importanza. La visione integrale della persona è comprensiva di tutti gli aspetti: siano essi culturali, sociali, caratteriali, che concorrono alla costruzione del sé. La pedagogia dell'apprendimento ne fa principio fondante, insieme al principio dell'unicità di ogni persona. Unicità in quanto "irripetibile originalità, non soltanto nelle manifestazioni ma anche nelle identità, nella profonda e acuta percezione della propria totale irriducibilità" (1988, p. 43) che però permea anche le idee, i pensieri, le opinioni. Tali principi fondanti permettono perciò di immergersi in una dimensione aperta al dialogo, alla comprensione, alla curiosità della conoscenza dell'altro e di se stessi. All'interno della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza (1989), vi sono le basi fondanti di una pedagogia dei diritti, esplicitate

all'interno dei diversi articoli redatti. In particolare, l'articolo 3 e l'articolo 6 riguardano nel primo alla protezione e salvaguardia del bambino e del suo benessere; nel secondo l'affermazione della sua libera espressione ed opinione e di poter essere ascoltato. Essi fanno emergere il bambino come soggetto meritevole di rispetto e di ascolto. Inoltre, individuo con necessità, bisogni e obiettivi per la piena realizzazione della propria persona. Il bambino ha ruolo attivo nel processo conoscitivo e apprenditivo, ed è inserito all'interno di contesti quali la famiglia e la scuola dove in particolare quest'ultima è "un laboratorio di ricerca permanente, dove i processi di indagine dei bambini si intrecciano a quelli degli adulti evolvendosi quotidianamente" (Weyland, 2001, p. 33). Riferendosi a tali principi, Malaguzzi (1993) redige all'interno de "Una carta per tre diritti", diritti dei bambini, degli insegnanti e dei genitori. Il pedagogo evidenzia il diritto di ciascun bambino di essere riconosciuto come soggetto e di instaurare relazioni con gli adulti e i pari. Inoltre, "realizzare ed espandere tutte le loro potenzialità valorizzando le capacità di socializzare, raccogliendo affetto e fiducia e appagando i loro bisogni e desideri di apprendere" (*ibidem*). Come ultimo punto, afferma il valore dell'alleanza con gli adulti perché possano non solamente trasmettere conoscenze e contenuti, ma che sappiano essere ponti per pervenire alla "ricerca delle strategie costruttive del pensiero e dell'agire. Quest'ultimo aspetto è ciò che concorre a formare intelligenze creative, saperi liberi e individualità riflessive e sensibili" (*ibidem*).

Una dimensione che favorisce perciò l'incontro non soltanto del mondo con il se, ma anche di diversi aspetti personali e caratteriali facenti parte della propria interiorità. Tali incontri, o relazioni, vengono posti come punti di partenza per la costruzione di una comprensione profonda dei processi di apprendimento, proprio perché essi iniziano all'interno di se stessi con la relazione. Essi riconducono alla teoria dell'apprendimento di Piaget (1936), dove egli definisce due momenti: assimilazione e accomodamento. Nel primo momento, l'individuo viene stimolato e perturbato da un elemento proveniente dall'ambiente circostante. Egli possiede già al suo interno determinati schemi e conoscenze, che derivano da esperienze e incontri avvenuti in precedenza. Nel momento in cui tali perturbazioni entrano in relazione con l'individuo, si attuano meccanismi di comparazione, critica e scelta dove esso rielabora gli schemi e conoscenze

già possedute, per incorporare i nuovi stimoli. Tali meccanismi sono continui e permettono di costruire le proprie conoscenze continuamente, basandosi sugli stimoli ricevuti. La teoria incentra quindi l'apprendimento sull'incontro tra l'io e il Mondo esterno, con il quale ciascuna persona si confronta e relazione incessantemente. L'esperienza, perciò, acquisisce un ruolo chiave poiché permette di poter arricchire le proprie conoscenze per poi metterle in discussione, trasformarle e riorganizzarle. L'apprendimento, perciò, si sostanzia di questi due momenti, che però sono costituiti in modo più profondo da tanti e diversi processi, contenuti, informazioni, collegamenti. Tuttavia, l'apprendimento "va al di là del solo acquisto di una informazione e comprende anche la posizione reciproca della persona e della cosa che veicola l'informazione" (pag. 59, *ibidem*). Si collega quindi l'aspetto dell'unicità dell'individuo: poiché è unico e originale, ciascuno avrà una ricezione e rielaborazione propria e personale. Come afferma Cantrill (1958), il processo di apprendimento è uno strumento con cui un individuo "acquista il senso di ciò che è significativo per il suo comportamento intenzionale" (p. 76) e perciò comporta delle scelte, in base al proprio sentire e secondo le proprie intenzionalità per accrescere la propria esperienza personale in termini di energie, tempo, modifiche e trasformazioni. Infatti "lo sviluppo dei concetti presuppone attenzione, volontà, memoria logica, capacità di affrontare e differenziare" (1970, p. 160). Inoltre, specie per i bambini, tali processi sono difficili da comprendere e soprattutto esserne al corrente. L'attenzione rivolta all'imparare, agli stimoli o alla loro modifica svia invece da quella da rivolgere agli stessi processi mentali. La pedagogia dell'apprendimento mira a rendere consapevoli i bambini di come essi imparino, ragionino, assorbano le informazioni e le rielaborino. Bruno Munari pone il focus della sua pedagogia dell'apprendimento proprio sulla consapevolezza. Una consapevolezza sicuramente conquistata con l'esperienza, con l'agire, con delle guide significative che possano essere ponti per il raggiungimento degli obiettivi e scopi personali. Reagire agli stimoli esterni ed esserne in secondo luogo coscienti, per poter essere competenti in un campo e poter attuare successivamente un transfer in altri. La competenza definita dal DM 139/2007 come la "capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o

personale; sono descritte in termini di responsabilità e autonomia". Munari sembrerebbe abbracciare questa definizione, seppur postuma. La responsabilità e l'autonomia nel fare e nell'agire vengono veicolati dal gioco, dalla fantasia e dalla creatività. Il bambino viene stimolato nell'osservazione del mondo e dei suoi elementi, per vedere e recepire le informazioni, interiorizzarle e trasformarle. Una trasformazione che successivamente diventa pensiero, concretizzandosi tramite le parole o l'arte. Una pedagogia attiva, che cura e coltiva l'immaginazione e l'autonomia del bambino nel costruire da solo il sapere tramite la scoperta e la curiosità. Costruire non soltanto in termini astratti, ma concreti, poiché il mezzo con cui secondo Munari la conoscenza può avvenire in modo diretto è tramite il senso del tatto. Come evidenziato nel primo capitolo con le tavole tattili, la creazione di libri con materiali e forme diverse, Munari in modo silenzioso e implicito suggerisce ai bambini cosa fare e come farlo. La chiave di volta è la fantasia, l'immaginazione e la creatività, peculiarità tipiche nel bambino che devono essere stimolate e nutrite per far sì che non vengano perse ma al contrario possano concorrere appunto all'apprendimento. Inoltre, Munari, con queste intenzioni, mira a favorire nell'adulto lo sviluppo di una consapevolezza più delicata e attenta nei confronti di come il bambino apprende. Un approccio diverso rispetto al tempo e al ruolo: dare lo spazio, il respiro, la possibilità di "sporcarsi" le mani, di sbagliare, di apprendere intraprendendo una strada originale e personale.

In questa prospettiva, la pedagogia di Munari si configura come una vera pedagogia che concorre alla creazione della consapevolezza dei processi di apprendimento, in modalità nuove e originali. La seconda componente fondante della sua pedagogia è contenuta all'interno di "Fantasia", libro scritto nel 1977, dove egli analizza quattro facoltà. Esse consentono di potersi immergere in profondità sul modo di considerare l'apprendimento, la scoperta, il ruolo che riveste il bambino e la sua interiorità in tale processo.

2.2 "Fantasia" per una sfida creativa

Munari scrive "Fantasia" nel 1977: al suo interno analizza quattro parole chiave, le quali costituiscono la sua indagine circa le facoltà umane peculiari di ogni individuo, ovvero la Fantasia, l'Invenzione, la Creatività e l'Immaginazione. Egli decide di ricorrere ad uno studio approfondito delle quattro facoltà prese in esame, per poterne affermare

non soltanto la loro esistenza e relativa definizione all'interno delle capacità umane, ma soprattutto il loro impiego in diversi momenti di azione e di attività di ogni persona, sia essa un adulto o un bambino. Egli stesso afferma, all'interno della prima pagina del libro, che affronterà "questo studio con l'esperienza che mi viene dall'uso continuato di queste facoltà nel mio lavoro professionale" (*ibidem*). Intende esaminare e aprire un'indagine su come si possa essere creativi e come si possa stimolare la fantasia, arricchendo e facendo evolvere la propria personalità: indagine rivolta ai lettori, al pubblico, a ciascun individuo.

2.2.1 La Fantasia: tutto ciò che prima non c'era anche se irrealizzabile

Munari definisce la fantasia come "facoltà più libera delle altre" poiché "può anche non tenere conto della realizzabilità o del funzionamento di ciò che si è pensato" (p. 21). È una facoltà perciò generatrice, che stimola l'individuo e lo porta a pensare. Tuttavia, essa non fluisce in modo casuale, ma viene stimolata e portata ad agire in momenti precisi. L'artista, infatti, sottolinea come essa possa generare un certo prodotto all'interno della mente, soltanto quando si attua una relazione, un collegamento tra ciò che si conosce. La mente mette in moto relazioni tra oggetti, persone, linguaggi verbali e non verbali, consistenze, figure, immagini. Tutto ciò che è conosciuto dall'individuo entra in relazione e forma collegamenti che generano appunto un prodotto. Quante più relazioni si vengono ad instaurare, tanto più vivida e fervida è la fantasia. All'interno del libro "Grammatica della fantasia" (1973), Rodari sottolinea all'interno del sesto capitolo "Che cosa succederebbe se..." proprio questo concetto. La relazione che crea il bambino avviene tra minimo due oggetti, altrimenti non sarebbe relazione. Tale relazione viene chiamata "ipotesi fantastica" da Rodari, che si correla in modo simile all'azione fantastica munariana. A partire da una domanda stimolo "cosa succederebbe se" tra due o più elementi o oggetti, l'individuo attua collegamenti e sviluppa la fantasia. Tali elementi è possibile ripeterli all'infinito: imparato il meccanismo, tali operazioni sono possibili tra qualsiasi oggetto o situazione, ovvero verso Altro. La realtà si struttura e si organizza, grazie al trasferimento cognitivo o transfer: "ogni apprendimento significativo comporta necessariamente a un trasferimento, perché non si può concepire in nessun caso tale in cui tale apprendimento non sia influenzato dalla struttura cognitiva esistente" (1968, p. 199). Il transfer, perciò, si definisce come la capacità di

trasferire ciò che si è imparato in certo tipo di campo ad un altro. Il bambino, perciò, avendo imparato e appreso un determinato approccio e modus operandi all'interno di uno specifico ambito, può allargarlo ad altri. La fantasia, perciò, attua tale capacità e conferisce una peculiarità elastica e modellabile. Munari indaga come essa funzioni e come i meccanismi messi in atto possano svilupparsi. "Pare che il più elementare atto di fantasia sia quello di rovesciare una situazione, pensare al contrario, all'opposto, come si dice: il mondo alla rovescia" (1977, p. 34).

2.2.2 L'Invenzione: tutto ciò che prima non c'era ma esclusivamente pratico e senza problemi

La seconda parola chiave analizzata è l'invenzione. Egli afferma che tale facoltà utilizza la stessa tecnica della fantasia, ovvero "la relazione tra ciò che si conosce, ma finalizzandola ad un uso pratico" (1977, p. 21). Se la fantasia si preoccupa di attuare relazioni tra elementi per poi creare qualcosa di apparentemente assurdo, inutile, impossibile, al contrario la finalità dell'invenzione è quella di attuare tali relazioni per creare e realizzare un prodotto utile, che abbia una logica e un utilizzo. L'invenzione è perciò la creazione di qualcosa che prima non esisteva, ma di cui si ha bisogno in modo concreto. L'inventore è colui che crea un prodotto, ma ne analizza anche le funzionalità, le potenzialità, i meccanismi, i risultati. Munari in quanto inventore, crea giocattoli e libri con la finalità pratica dell'apprendimento significativo per scoperta, aggiungendo però la componente della creatività.

2.2.3 La Creatività: tutto ciò che prima non c'era ma realizzabile in modo essenziale e globale

A questo punto, Munari introduce la facoltà umana della creatività, che si lega indissolubilmente alle prime due per la medesima peculiarità della creazione. La fantasia produce ciò che è assurdo e impossibile, l'invenzione produce ciò che è utile e pratico. La creatività ha la peculiarità di essere globale: "comprende tutti gli aspetti di un problema, non solo l'immaginazione come la fantasia, non solo la funzione come l'invenzione, ma anche l'aspetto psicologico, quello sociale, economico, umano" (1977, *ibidem*). Mencarelli (1976) afferma come dare una definizione univoca di creatività sia difficile, proprio perché essendo una facoltà globale, contiene diversi aspetti e meccanismi. L'importanza conferitagli nel mondo della scuola, si configura con la nascita

della Scuole Nuove nei primi anni del Novecento. Esse manifestavano l'esigenza di poter intervenire sui contenuti, metodi e organizzazione della scuola "che non appare più rispondente ai bisogni di un mondo in rapida trasformazione"². Tali necessità, perciò, hanno permesso di portare all'interno della scuola, tra le diverse innovazioni, le componenti della libera espressione, della spontaneità e dell'autoespressione, grazie alle quali la facoltà creativa è stata valorizzata. Ne deriva che la creatività viene sviluppata tramite l'educazione alla creatività, che "risponde a oggettive istanze d'ordine psicologico, d'ordine sociale e d'ordine filosofico. [...] Non a caso la richiesta di creatività va di pari passo con la richiesta di una affermazione più autentica della personalità, di più ampi spazi di libertà, di una rigenerazione della società mediante una tensione etica, senza la quale ogni appello alla creatività è vano" (*ibidem*, p. 12). Tale facoltà, perciò, si rivela essere potente, generatrice come la fantasia, e caratteristica essenziale per una metamorfosi continua in ottica migliorativa della personalità. Guilford (1950) delinea una persona creativa come colei che possiede sette qualità, tra le quali: la sensibilità, ovvero una consapevole coscienza dei problemi; scioltezza, ovvero la capacità di risolvere problemi in diversi modi; il pensiero divergente; la flessibilità, ovvero la capacità di adattarsi in situazioni nuove. Tuttavia, l'autore sottolinea come la creatività sia un diritto personale per poter attuare il proprio potenziale in differenti ambiti ed inoltre, riprendendo il concetto della globalità peculiare di tale facoltà, sia una esigenza sociale poiché tramite essa, la società può avanzare, migliorare, ripensare e creare. Le caratteristiche evidenziate hanno la funzione di poter definire più chiaramente la creatività e le sue componenti profonde. Munari afferma che una persona senza creatività è una persona incompleta, proprio perché il pensiero creativo aiuta nella risoluzione dei problemi, come affermato precedentemente da Guilford nella qualità della scioltezza. Per queste caratteristiche, ogni individuo dotato di creatività, fantasia e invenzione è in continua evoluzione e cambiamento, e soprattutto in ricerca per risolvere nel modo migliore problemi ed ostacoli che si verificano nel corso della vita, anche collettiva. "Una persona creativa prende e da continuamente cultura alla

²Giudici, G. (28 aprile 2021).< <https://gabriellagiudici.it/lattivismo-pedagogico-e-le-scuole-nuove/>> ultima consultazione: 2 dicembre 2021. Giudici, G. (28 aprile 2021).

comunità, cresce con la comunità” (1977, p. 121): per far sì che questo scambio possa avvenire, Munari sostiene che è importante sviluppare nel bambino la possibilità di esprimersi liberamente, ed ancora più importante educarlo a poterlo fare. Per questo processo, soffocare il bambino con imposizioni e spingerlo a copiare modelli preconfezionati, come disegni tutti uguali con i medesimi materiali, mina allo sviluppo della facoltà. Tuttavia, la creatività non è mera improvvisazione, né caos o casualità. Il bambino deve essere accompagnato nel processo creativo e deve venire educato nel poterlo attuare. Munari propone di stimolare la creatività tramite giochi, che mirino appositamente allo sviluppo di questa componente. Giochi che quindi aiutino il bambino ad “imparare qualcosa di nuovo, impadronirsi di tecniche nuove e possano capire le regole del linguaggio visivo” (*ibidem*, p. 123).

2.2.4 L'Immaginazione vede; la fantasia, l'invenzione e la creatività pensano

L'ultima facoltà è quella dell'immaginazione, ovvero il mezzo per visualizzare, per rendere visibile ciò che la fantasia, l'invenzione e la creatività pensano (*ibidem*, p. 22). La differenza con le tre precedenti, è quella che non necessariamente l'immaginazione crea qualcosa di nuovo, ma può anche far visualizzare un oggetto, una persona, un luogo che al momento non è presente. Permette di vedere nella mente qualcosa che è stato vissuto e visto e che può essere riproposto. Antonacci (Bobbio, 2019) afferma che l'immaginazione è una “capacità empatica profonda di contatto con le cose e con il mondo. [...] Si nutre di immagini, visioni, di ascolto, e soprattutto capace di percepire e trovare delle connessioni tra le cose e le persone” (pag. 47). È perciò una facoltà in continue ire, che ricerca immagini e connessioni con il mondo: l'individuo può pensare, riflettere e sentire il proprio io. Inoltre, permette di vedere le cose, per poi trasformarle e cambiarle.

La sfida creativa, perciò, risiede nel significato nelle cose pensate e create. Consiste nel mettere in discussione ciò che si conosce, si pensa, si prende in considerazione. Tramite la fantasia, l'invenzione, la creatività e l'immaginazione, è possibile soverchiare definizioni prestabilite, costruendo i soggetti e perciò i bambini pensanti e creatori, esperienze e capacità personali. Lasciare la possibilità di riflettere, immergersi e stare in un pensiero che ha potenziale creativo. È necessario, perciò,

dedicare tempo e attenzioni a tali processi, tramite il gioco, in quanto esso rappresenta un punto di incontro tra processi mentali e processi concreti di costruzione apprenditiva.

2.3 Il gioco come caleidoscopio per scoprire e scoprirsi

2.3.1. Il diritto al gioco per una libera espressione

Come evidenziato precedentemente, la creatività è una facoltà chiave nella pedagogia di Bruno Munari. Il modo per poterla sviluppare, insieme alla fantasia e all'immaginazione, è secondo l'artista il gioco, rivolto allo sviluppo delle capacità di apprendere ed esplorare il mondo. Il discorso infantile circa il gioco, tuttavia, assume una importante rilevanza grazie al "diritto al gioco", sancito dalle dichiarazioni internazionali, nella fattispecie nel "Principio settimo 3° comma" della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo, progettata dall'assemblea Generale per le Nazioni Unite il 20 novembre 1959. Tale diritto viene formulato dando rilevanza all'aspetto educativo dell'attività ludica, infatti: "il fanciullo deve avere tutte le possibilità di dedicarsi a giochi e attività ricreative che devono essere orientate a fini educativi; la società e i poteri pubblici devono fare ogni sforzo per favorire la realizzazione di tale diritto". Bobbio (2007) mette in evidenza che il diritto al gioco, dal 1959 in poi, verrà ripreso e ribadito in diversi documenti, come quello dell'VIII Conferenza OMEP (Organizzazione Mondiale per l'Educazione Prescolare); nella creazione di un comitato pedagogico apposito, il C.I.G.I. (Comitato Italiano per il Gioco Infantile) con lo scopo di inserire nella scuola reale il gioco per il fanciullo nelle attività didattiche; il documento finale della Conferenza di Beirut del 1963; infine il documento redatto in occasione della Convenzione Internazionale sui Diritti del Fanciullo nel 1989 (p. 87). In quest'ultima Convenzione, viene specificato all'interno dell'articolo 31 l'importanza che ricopre il riposo e il tempo libero, oltre che lo stesso gioco e attività ricreative. Inoltre "l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali". La rilevanza sancita all'interno di documenti ufficiali circa il gioco e il divertimento, costituisce un importante e significativo punto di svolta. Al centro dell'attenzione pedagogica è presente il bambino, che esprime il suo punto di vista intervenendo come soggetto sociale paritario (Macinai, 2006, p. 70). Si comprende l'importanza della partecipazione infantile circa gli argomenti pedagogici che li riguardano, rendendoli in primis consapevoli dei propri diritti. Si attribuisce al suo punto

di vista e alle sue attività, uno scopo ed una valenza educativa e formativa, che consentono al bambino di poter vivere la propria fanciullezza nel pieno diritto dello svolgimento di attività proprie della sua età. Bobbio (2019) sostiene che il gioco infantile “nasce da un desiderio, argina le pulsioni aggressive, le sublima e, attraverso il linguaggio, le articola secondo una grammatica capace di restituire un senso all’essere grazie ad una logica ibrida, che non è quella del sogno ma neppure quella della ragione” (p. 11). Si è compreso perciò che vi è nell’attività ludica una forte componente creativa e fantastica, che unisce il mondo esterno alla vita interiore e psichica del bambino. È un’attività che al suo interno contiene un caleidoscopio di emozioni, avventure, sensazioni e collegamenti con il reale: sviluppa la curiosità, l’esplorazione, la gioia, il divertimento, concentra energie forti e passionali per poi essere esteriorizzate. Per la peculiarità di essere caleidoscopico e poliedrico, il gioco ricopre molteplici funzioni, viene messo in moto da differenti ragioni, pulsioni e desideri, che infine si sostanziano in attività ludiche che possono aiutare ad affrontare la realtà, oppure elaborarla, comprenderla, interiorizzarla. La condizione del bambino è naturalmente orientata a un mondo mistico, simbolico, unitario (*ibidem*) e per questa ragione ha necessità e bisogno di essere esplorato, affrontato, con i giusti modi e tempistiche perché possa avvenire una crescita armonica e significativa della personalità e del carattere. Le esperienze di vita sono i punti di partenza da cui ogni bambino parte per iniziare il proprio gioco, ed è importante lasciare lo spazio e il respiro perché possano essere indagate, con o senza la partecipazione dell’adulto. La sua presenza, infatti, non deve opprimere o limitare la creatività e fantasia del bambino, poiché il gioco rappresenta la sua “voce resistente”. Essa, secondo Savio (2019, p. 86) viene espressa tramite il racconto libero ed autentico che diviene riferimento essenziale per la partecipazione educativa infantile a cui i documenti sull’infanzia sopra citati fanno riferimento. Caillois (1967) delinea due principali caratteristiche del gioco, partendo dal concetto di libertà, definendola come attività spontanea e realizzata per il piacere, la gioia ed il divertimento, senza obblighi o imposizioni. La seconda caratteristica si configura nel distinguersi dalla vita reale e quotidiana, che presenta regole, imposizioni, ostacoli e limiti. Il gioco, perciò, si attua come una libera scelta di accettare tali regole, oppure di resistervi senza subirne le

conseguenze, oppure studiarne gli effetti nel momento ludico. Studiarne gli effetti significa applicare modelli sociali o culturali, testare la loro efficacia nel momento del gioco, che rimane un momento staccato dalla realtà e perciò sicuro e circoscritto. Una zona prossimale di sviluppo, come afferma Vygotskij (1934), dove il bambino è consapevole e sicuro di potersi mettere alla prova, per spingersi oltre i limiti testati delle sue possibilità per creare nuove esperienze di apprendimento e di conoscenza. È anch'essa una libera scelta del bambino.

2.3.2. Il gioco come mezzo di apprendimento

La complessità del gioco come processo di apprendimento ha permesso che il suo territorio, ricco di manifestazioni multidisciplinari e prospettive, divenisse oggetto dal punto di vista pedagogico, di studi da parte di grandi studiosi del settore, a partire da Piaget. All'interno della sua teoria dell'assimilazione e accomodamento, citata in precedenza, egli afferma che il gioco si indentifica all'interno del processo dell'assimilazione, poiché non produce nuova conoscenza, ma come allenamento (2019, p. 65). Ciò che il bambino conosce già, ovvero schemi, relazioni, oggetti, abilità, viene messo in pratica e perciò apprendere e conoscere meglio il mondo esterno, unendosi poi in un secondo momento al processo dell'accomodamento, che attua un adattamento al reale. È fondamentale per far ragionare e far sentire il bambino in contatto con la realtà, guardando da prospettive differenti le esperienze da lui vissute. Il pensiero di Piaget viene ripreso da Munari, anche grazie alla vicinanza che egli aveva con il pedagogo. Il figlio di Munari, Alberto, era suo allievo, ed il padre prese ispirazione dai suoi studi, citandolo per esempio all'interno di *Da cosa nasce cosa* (1981, p. 248). Il mondo esterno per Munari ricopre un ruolo essenziale, poiché è da esso che il bambino parte per esplorare poi anche se stesso. L'informazione è la chiave per la relazione, per il collegamento, per dare forma alla fantasia e alla creatività.

Bettelheim (1987) definisce invece come queste esperienze ludiche del bambino abbiano anch'esse dei limiti o delle regole, ovvero quelle della realtà; infatti, "quando comincia a tradurre in atto le sue fantasticherie nel gioco, ecco che deve imparare come anche i sovrani assoluti siano sottoposti a delle limitazioni della realtà. Per esempio, una volta promulgata una legge, dovrà attenersi: i compagni di gioco non accetteranno che non lo faccia. Se Sua Maestà si dimostra troppo capriccioso, il gioco non potrà

continuare, e il nostro Re si troverà senza regno” (p. 222). Il bambino si trova quindi a dover considerare non soltanto i suoi desideri, ma anche i limiti del reale e i desideri degli altri. Infatti, la componente della compagnia è spesso presente in questi momenti ed il compromesso e l’incontro di conseguenza. Egli esamina perciò la realtà e il mondo tramite gli oggetti e le persone, e si interroga sui propri desideri, idee, sensazioni. Si mette in relazione, e tale relazione diventa occasione e opportunità di apprendimento del Mondo e del Sè, in particolare per comprendere i funzionamenti e i meccanismi di eventi di cui non conosce perfettamente le dinamiche. Tramite il gioco indaga e produce così ipotesi, che mette in pratica. Specialmente nel gioco simbolico e di ruolo, il bambino si mette nei panni dell’altro, imitando e perciò conoscendo, poiché prova e sperimenta. La fantasia di Munari può essere ricondotta a questo momento, poiché permette di vivere tali esperienze nel pieno della loro forza e potenza, avvalendosi di oggetti concreti per compiere azioni vere in relazione con il mondo esterno. Il bambino “viene a patti con il mondo esterno e rende il gioco aperto alla conoscenza e alla comprensione” (2019, p. 70). Gli oggetti sono fondamentali per Munari, poiché da un lato, quelli semplici e quotidiani consentono al bambino di adoperare una concretizzazione dei giochi e delle sue fantasie; dall’altro i giochi creati appositamente per lo scopo educativo, conducono il bambino ad una scoperta autonoma e continua. Gli oggetti inoltre rappresentano dei limiti, come appunto sostiene Bettelheim, e il bambino deve approcciarvisi nel modo più congeniale, per poterli usare con la funzione più adatta a seconda dell’utilizzo nel momento del gioco.

La terza prospettiva pedagogica si configura con il pensiero di Bruner. Egli sostiene che il momento del gioco regala al bambino uno spazio e una possibilità per creare novità nella sfera del conosciuto e del modo di comportarsi. È uno spazio privilegiato, poiché staccato dalla quotidianità. La finalità è quindi quella di scoprire e dedurre leggi e modi di affrontare i problemi e le situazioni che si sperimentano. Da ciò si deduce che nella scoperta, non è presente l’univocità di risoluzione dei problemi, ma invece una ricerca autonoma e creativa del problem solving, che accetta di aprire la mente e includere possibilità diverse, perciò adottare un pensiero divergente. Riorganizzare e ricomporre informazioni dati in nuovi modi e nuovi punti di vista, propri e personali del

bambino: “vedere le cose già note secondo nuove prospettive, di assemblarle diversamente, di usarle per scopi e situazioni diverse” (p. 71). Munari abbraccia particolarmente questo approccio, specie nei Laboratori nella Pinacoteca di Brera, poiché le domande che si pone Bruner sul gioco, ovvero “che cosa posso fare io con questo oggetto?” (*ibidem*) si riconducono al suo pensiero di apprendimento per scoperta tramite la fantasia e la creatività. Ed infatti Bruner privilegia la concezione del pensiero creativo e combinatorio come forma generativa nel gioco, secondo la costruzione di ipotesi, teorie e confutazioni. Da ciò ne deriva che il gioco è piena espressione del pensiero divergente, inteso come quel pensiero che consente all’individuo di pensare e organizzare dati e informazioni in modo sempre nuovo e diverso, per giungere alla risoluzione o superamento di problemi del quotidiano. Un pensiero che abbraccia perciò anche la fantasia, perché incontra domande come “che cosa succederebbe se, cosa accade se, proviamo a” che richiedono una elaborazione di collegamenti, creazione di nuovi scenari e l’elasticità mentale e divergente per testarli, pensarli o metterli in pratica qualora fosse possibile. L’azione, perciò, di esplorare e ricercare è costitutiva di tale processo, proprio perché permette al pensiero di costruirsi, decostruirsi, modificare e modificarsi.

2.3.3. Progettare giochi per l’apprendimento

L’apprendimento dunque avviene tramite il gioco e l’esplorazione anche per Munari, che dedica una parte della sua vita, come evidenziato nel capitolo precedente, alla creazione e alla costruzione di giochi per l’infanzia. Il mondo del design seguiva principalmente l’approccio, nella creazione di giochi, dell’assorbimento del gioco da parte del mercato, poiché “quello che conta per i produttori è guadagnare sempre di più” (1981, p. 240). Munari invece sceglie consapevolmente di adottare un secondo approccio per progettare i giochi, ovvero quello di produrne considerandone l’utilità per la crescita individuale di ciascun bambino: “che cosa può essere utile, ci si può chiedere, alla crescita dell’individuo in formazione come il bambino? Qualcosa che gli dia, attraverso il gioco, delle informazioni che gli potranno servire quando sarà adulto” (*ibidem*). La progettazione, come afferma Weyland (2021) è scientifica, poiché si fonda su uno studio consapevole e attento delle caratteristiche dell’infanzia; è strutturata, poiché è realizzata per rispondere ad una precisa finalità” (p. 68). È necessario, perciò,

progettare un gioco che comunichi al bambino il maggior numero di informazioni possibili a livello sensoriale e cognitivo, proprio per consentirgli di sviluppare una mente elastica, dinamica e divergente. Le caratteristiche che il giocattolo deve possedere si rifanno alla semplicità e immediatezza nel loro utilizzo, senza bisogno della mediazione e spiegazione dell'adulto; essere divertente; "piacevolmente colorato"; infine, devono ricoprire il ruolo di stimolatori dell'immaginazione così come egli stesso la aveva definita in *Fantasia* (1977). Per soddisfare tali caratteristiche, Munari cita la potenzialità dei giochi combinatori a più dimensioni, come i Lego e il Tangram, che soddisfano tali peculiarità. L'artista studia nei particolari le funzionalità di questi giochi, ne elogia la struttura semplice ed immediata, sia da comporre sia da distruggere. L'oggetto ed il suo utilizzo "raccontano di un modo di essere o di fare delle persone, raccontano di amore o distrazione, di costrizione o di libertà, di rigore o di apertura" (Weyland, 2017, p. 66).

Il gioco per Munari si configura come una vera e propria attività di apprendimento, che viene veicolata tramite il fare. Un esempio di gioco creativo è riportato all'interno di *Fantasia* (1977, pag. 154), dove l'artista ne descrive lo sviluppo, riprendendo il libro *Disegnare un albero* (1978). L'obiettivo era quello della stimolazione della creatività infantile, attuato negli anni Ottanta, all'interno di una palestra di una scuola elementare di Milano. Egli lo definisce un vero e proprio esperimento creativo, che inizia partendo dalla stimolazione della curiosità dei bambini presenti. La curiosità, secondo Munari, viene in



Figura 9: Foto tratta da *Fantasia* (1977, p. 157)

primis incentivata dalla visione di un adulto che compie un'azione: il bambino "vuol vedere cosa fa e poi lo vuole rifare anche lui. Questa è la via più diretta per far conoscere qualcosa ai bambini senza tante parole e senza costrizioni. I bambini sono lì pronti e aspettano che succeda qualcosa" (p. 155). "L'animatore", così lo definisce l'artista, dà il via al gioco, disponendo sul pavimento della palestra dei grandi fogli bianchi di diversa misura e forma, blocchi quadrati o forme a V, che combinati lentamente insieme danno forma ad un enorme albero bianco con al centro una sola ramificazione. A spezzare il silenzio, l'animatore chiede ai bambini di aiutarlo a proseguire nell'opera di costruzione

dell'albero. I bambini così iniziano ad aggiungere rami e ramificazioni all'albero, fino a farli diventare lunghi e sottili: il pavimento così è interamente ricoperto di fogli bianchi di diverse forme (Figura 9). In un secondo momento, l'animatore suggerisce ai bambini di decorare l'albero, inserire nuovi elementi a piacimento, mettendo a disposizione diversi materiali come pastelli, forbici, tempere, colla e scotch. "Ognuno sceglie e decide subito cosa fare. Qualcuno ha bisogno di pensarci un poco". Il gioco, dunque, affronta una parte iniziale di costruzione e progettazione dell'albero e quindi della base, che successivamente viene arricchita dalla creatività e dalla fantasia nel secondo momento. I bambini si lasciano guidare dalle proprie esperienze di albero e dalla fantasia che sviluppa i propri meccanismi, portandoli a disegnare foglie e fiori, ma anche lucertole, insetti, nidi di uccelli e frutti (Figura 10). L'attività si conclude in momenti diversi per i bambini, configurandosi con la fine dell'inserimento dell'elemento richiesto. L'animatore suggerisce ai bambini che hanno concluso di osservare l'opera realizzata, camminando sui bordi per osservare gli elementi dei propri compagni. Il momento conclusivo avviene quando l'animatore propone ai bambini di staccare l'albero dal pavimento per farlo diventare come un vero albero: in piedi che da terra, arriva fino al cielo. "I bambini si precipitano, prendono l'albero e lo staccano da terra e lo fanno volare, l'albero va in mille pezzi, i bambini sono allegri, è una grande festa piena di pezzi di carta volanti". Munari a questo punto, sottolinea che, anche se l'albero è stato distrutto, nelle menti dei bambini permane e permarrà il ricordo del gioco e del metodo per la realizzazione passo passo dell'albero. Si ricorderanno, tramite la memoria, di come sia possibile replicare l'esperienza. Da tale testimonianza, è possibile

comprendere come non serva essere designer per giocattoli, per realizzare un gioco esperienziale e volto all'apprendimento. È necessario invece avere in mente un metodo ben chiaro,

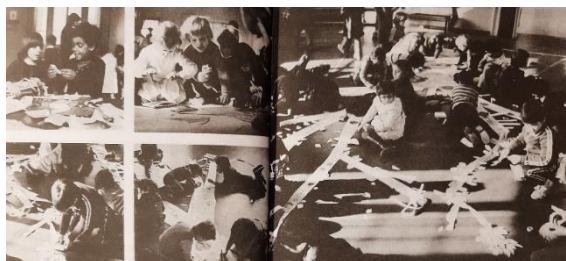


Figura 10: Foto tratta da Fantasia (1977, p. 158-159)

consapevole e programmato, che comprenda il momento della libera espressione della creatività nel momento del gioco, in quanto terreno di esplorazione e creazione per l'apprendimento.

2.3.4 Il ruolo dell'adulto nel gioco e nella relazione educativa

Il porre al centro il bambino come soggetto dell'apprendimento, non preclude la possibilità di considerare e porre l'attenzione sul ruolo dell'adulto nel momento del gioco. Come precedentemente affermato, il gioco deve essere libero e senza costrizioni, possibilmente senza o con ristrette spiegazioni da parte di insegnanti o genitori. Tali spiegazioni, evidenziate dalle domande stimolo dell'animatore nel gioco creativo dell'albero, sono brevi e chiare. Non impongono, ma suggeriscono al bambino la via da seguire, ma non come seguirla. Zago (2013) afferma, riferendosi alla pedagogia di Maria Montessori, che la maestra ma in questo caso, l'adulto nei confronti del bambino "non fa altra cosa se non aiutarlo in principio ad orientarsi tra tante cose diverse e ad apprenderne l'uso preciso [...]; ma poi lo lascia libero nella scelta e nell'esecuzione del lavoro" (p. 181). Il ruolo dell'adulto, perciò, si configura come una guida, come un cartello stradale, blu e quadrato, che consiglia ma non obbliga. Munari, parlando dei giochi per bambini, scrive all'interno de *Da cosa nasce cosa* (1981) un paragrafo, breve ma ironicamente incisivo, tratto distintivo della sua personalità e stile, dedicato ad un pensiero rivolto agli adulti: "bisognerebbe fare anche alcuni giocattoli didattici per adulti, per rimuovere dei preconcetti, per far fare ginnastica alla mente, per liberare energie nascoste [...]. Bisognerebbe allenare e abituare gli adulti a capire i bambini. [...] Fino a un certo punto gli adulti dovrebbero insegnare ai bambini, poi dovrebbero imparare da loro a conoscere il mondo. Il mondo reale, non quello artificiale degli affari" (p. 251). Munari in queste righe concentra probabilmente la frustrazione derivante dal periodo storico del boom economico, dove la produzione di un prodotto funzionale alla vendita offuscava le menti a discapito, appunto, della creatività e della fantasia dei bambini. Tuttavia, tali frasi racchiudono in uno scrigno prezioso il pensiero e il ruolo che l'artista fa indossare agli adulti. Egli sostiene che essi devono imparare a rientrare in contatto con il mondo "reale", con il proprio bambino interiore, per riscoprire la bellezza dell'imparare e del conoscere con curiosità sempre viva e vibrante, in ottica del "Lifelong Learning" o apprendimento permanente, durante tutto l'arco della vita. Secondo Aleandri (2011), prima del secondo dopoguerra, l'educazione rivolta agli adulti viene concepita come una compensazione o recupero delle lacune sviluppate durante il periodo di formazione giovanile. Una prospettiva quindi che non stimola alla

prosecuzione del percorso di apprendimento, ma che quasi si configura come una vergogna o una mancanza. Dal secondo dopo guerra invece, si comprende l'importanza dell'aggiornamento e perfezionamento professionale, per adempiere alle nuove esigenze del periodo. L'educazione degli adulti quindi si unisce alla concezione dello sviluppo della persona inserita nel processo continuo della vita. Tale concezione, è la chiave che permette di pensare di "non essere mai arrivati" e perciò a non ergersi detentori del sapere e del potere, ma invece individui in crescita e in scoperta, come i bambini. Dunque, il ruolo dell'adulto rimane come guida consapevole del percorso in formazione del bambino, lo accompagna delicatamente verso l'obiettivo da raggiungere. Non evitando certamente gli ostacoli, ma aiutando ad individuare il modo più adatto per risolvere o superare i problemi. In particolare, Freire (2004) afferma che "non vi è insegnamento senza apprendimento [...]. Chi insegna nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna" (p. 25). La relazione educativa che si instaura perciò tra adulto e bambino, si configura in una sorta di spazio di manovra, dove il bambino sente di avere al suo fianco e come supporto un adulto competente e che ha a cuore la sua persona, ma che allo stesso tempo gli consente di poter "rendere possibile la separazione" ovvero "creare delle evasioni, degli spazi di erranza e di libertà da cui l'individuo possa uscire" (Mariani, 2021, p. 19). Tale distanza tra educando e educatore consente di non percepire solitudine, percependo invece la libertà di potersi esprimere ed esplorare. L'adulto deve essere consapevole di tale spazio, rispettandolo e applicandolo in modo empatico e resiliente, poiché concorre all'affermazione individuale del bambino. Egli deve spronarlo e incentivare la ricerca per la sua crescita, ascoltando le sue insicurezze e timori, senza imporsi. È essenziale, infatti, che il bambino possa provare emozioni e situazioni spiacevoli, tristi o negative, senza venire per questo giudicato, sminuito o al contrario sostituito dall'adulto per la risoluzione delle difficoltà. In quest'ottica di ascolto e rispetto, si ricollegano i diritti dello sviluppo e ai diritti di personalità, per avere "gli apporti positivi che sono indispensabili per costruirsi compiutamente come persona", trattati all'interno della Convenzione ONU del 1989. Inoltre, riprendendo "i diritti dei bambini" di Malaguzzi (1993), egli evidenzia il ruolo dell'adulto e dell'insegnante in quanto alleato che predilige non la trasmissione del

sapere, ma la trasmissione di strategie e tecniche per l'apprendimento. Essi sottolineano l'importanza del garantire ai bambini tali diritti: la comunità educante si configura come garante del mantenimento e rispetto di tali diritti, per consentire ai bambini una crescita serena e consapevole delle proprie possibilità. Garante in tutti i momenti in cui la relazione bambino-adulto si attua: non soltanto in contesti formali come la scuola o la famiglia, ma anche in contesti informali come attività ludiche o esplorative.

Il gioco diviene perciò terreno di prova, di confronto con gli altri e con se stessi, per apprendere e mettersi in discussione. Apprendere non soltanto contenuti, leggi, schemi, ma anche sviluppare le otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, contenute all'interno del documento della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006; inoltre sviluppare le competenze trasversali contenute all'interno del Decreto Ministeriale 774 del 4 settembre 2019. In particolare, la pedagogia di Munari sembra concentrarsi su alcune competenze, nello specifico la competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali e la competenza imprenditoriale, quest'ultima definita dalla Raccomandazione come "alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario. [...] Le capacità imprenditoriali si fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione" (2006). All'interno di tale definizione quindi, si denotano parole chiave affrontate in precedenza, come la creatività, la risoluzione di problemi, l'immaginazione e il pensiero critico. Il momento del gioco è dunque un diritto, un momento di piena libertà per la comprensione di se. È momento di apprendimento e di scoperta, che stimola il bambino a sviluppare in modo dapprima inconscio e progressivamente più consapevole, il proprio processo apprenditivo e formativo.

2.4 Motivazione, autonomia e la pedagogia attiva

Come evidenziato, il gioco ricopre un ruolo essenziale per Munari: egli crea e progetta momenti significativi di sperimentazione all'interno dei Laboratori, dove la manipolazione, l'osservazione, la creazione e la riflessione sono momenti essenziali e significativi, che si incentrano sulla scoperta e sull'esplorazione. Tale significatività si configura con la motivazione, la quale guida il desiderio di voler conoscere con curiosità e mente aperta. La motivazione viene definita da De Beni e Moè (2000, p. 37) come "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo". Tale concetto, dunque, evidenzia come la motivazione consenta di capire perché e in quale modo un individuo decida di compiere una determinata azione, ed inoltre individuare l'intensità, il desiderio e la ragione che portano all'esecuzione della stessa. È fondamentale definire uno scopo da raggiungere per far sì che la motivazione continui ad ardere, poiché essa si compenetra in diversi meccanismi come i processi emotivi, gli interessi, gli obiettivi e i valori che ciascun individuo possiede. La motivazione, tuttavia, si distingue in due tipologie, ovvero intrinseca ed estrinseca. La prima si riconduce alle dinamiche interiori come l'interesse e la curiosità; la seconda alle dinamiche che provengono dall'esterno come premi, approvazioni o complimenti. Per far in modo che la motivazione sia profonda e continua, è necessario cercare di sviluppare quanto più possibile la motivazione intrinseca, proprio perché essa è indipendente dall'esterno e dalle sue perturbazioni, come il desiderio di compiacere, l'obbligo o il senso di colpa. Come asserito precedentemente, essa si sostanzia in primo luogo della curiosità, che viene definita da Berlyne (1971) come un bisogno universale di conoscere e di apprendere, bisogno che si manifesta tramite l'esplorazione dell'ambiente, motivata solo dal desiderio di sapere. Inoltre, perché possa perdurare nel tempo, è necessario che l'intensità della stimolazione e la discrepanza dell'informazione incontrata siano percepite in modo importante, perché permettono appunto una esplorazione libera, focalizzandosi su aspetti dell'ambiente circostante senza paure o timori. È necessario, perciò, come aveva intuito Munari, inserire l'esperienza in un contesto stimolante e sfidante, che possa mettere nelle condizioni l'individuo di sentirsi coinvolto, partecipe e protagonista di ciò che accade e che desidera ottenere. Un contesto sfidante poiché

incentiva il bambino a far fronte ad una situazione nuova o intrigante; stimolante poiché appunto lo stimola a sviluppare le proprie capacità, abilità e competenze. Sentirsi dunque competente e capace nel poter condurre le proprie esperienze, essendo il bambino in precedenza inserito in un ambiente di apprendimento sicuro e privo di sensazioni ostacolanti, come la paura di fallire o di non riuscire. Il bisogno di conoscere e il desiderio di sentirsi competenti rientrano all'interno della teoria dell'autodeterminazione, delineata da Deci e Ryan nel 1985. I due autori riprendono il concetto di libertà, unendola alla motivazione: se un individuo, in una determinata situazione sfidante di apprendimento, sente che la scelta di compiere un certo tipo di azione è vincolata o obbligata, perderà la motivazione nello svolgerla. Percepisce infatti che la propria autodeterminazione, ovvero la libertà nello scegliere, è limitata e imposta. Vi è quindi il bisogno, da parte di ciascun individuo, di sentirsi fautore del proprio destino, consapevole e motivato intrinsecamente nel compiere azioni che concorrano al raggiungimento di un obiettivo o desiderio. Vi sono tuttavia due tipologie di obiettivo che è necessario affrontare: "un primo tipo si riferisce agli obiettivi concreti da raggiungere. Un secondo tipo riguarda il modo di in cui il soggetto si percepisce e quindi la rappresentazione di se" (De Beni & Moè, p. 99). La motivazione, perciò, non ha soltanto il fine pragmatico di conquistare un obiettivo, ma anche quello di conoscersi. E proprio perché tali processi sono unici e originali, non è possibile definire un univoco stile di apprendimento, un unico modo e un'unica via per arrivare alla comprensione del se. Bruno Munari decide di dar valore a questa originalità, dando risalto all'apprendimento tramite il tatto e all'osservazione. Un metodo costruito su misura per i bambini ma anche per gli adulti, per poter scoprire e diventare esploratori della realtà.

Una volta che la motivazione viene incentivata e mantenuta, si apre la prospettiva dell'apprendimento autonomo, per supportare l'interesse e il sentimento di essere capaci. Nel mondo dell'apprendimento e dell'educazione del bambino, l'autonomia ricopre un valore chiave. Infatti, egli deve essere "fortemente motivato verso il suo oggetto di studio, pienamente autonomo e dotato delle capacità necessarie a intraprendere un tale cammino, capace cioè di distinguere chiaramente i suoi obiettivi e di trovare il modo per raggiungerli» (Borneto, 2003). Essere autonomi, perciò, significa

essere in primo luogo consapevoli di ciò di cui si ha bisogno e motivati a raggiungerlo. Autonomia e motivazione camminano insieme per il pieno raggiungimento del sé: per questa ragione educatori, insegnanti e genitori devono sviluppare nel bambino quella capacità che deriva dal greco αὐτός "stesso" e νόμος "legge", ovvero regolare se stessi. Portare dunque i singoli "ad assumersi la responsabilità fondamentale di progettare e gestire la propria identità personale [...]. Assumere una forma scelta e promossa con consapevolezza e sistematicità" (Pellerey, 2006, p. 22). In tale ottica, si attua un processo attivo, dove l'individuo controlla il proprio comportamento, in relazione alle emozioni e all'ambiente esterno. Zimmerman e Campillo (2003) delineano tre fasi dell'autoregolazione che aiutano a comprendere la profondità e l'importanza che essa ricopre nei processi di formazione, educazione e apprendimento nel bambino. La prima fase descritta è quella dell'anticipazione dell'azione, intesa come il prefigurarsi un obiettivo da raggiungere, sulla base della motivazione e delle proprie capacità di poter attuare tale raggiungimento. Inoltre, la definizione di obiettivi a breve termine che, uniti tra loro, concorrono al conseguimento dell'obiettivo deciso. Segue la seconda fase, ovvero l'attuazione dell'azione tramite autocontrollo e auto-osservazione. Tali meccanismi si realizzano con "l'uso di immagini mentali, la focalizzazione dell'attenzione e le strategie più direttamente legate alla realizzazione dei propri obiettivi" (Pellerey, p. 36). L'auto-osservazione consente in particolare di poter monitorare i propri sentimenti e azioni. La fase conclusiva avviene tramite la riflessione successiva all'azione. Tale riflessione si riferisce alle competenze e azioni conseguite e poi apprese, valorizzando così ciò che si ha ottenuto. Si comprende inoltre se sia avvenuto un incremento delle competenze e delle capacità, confrontandosi così con se stessi per un ripensamento in ottica critica e di miglioramento. Tali fasi portano all'apprendimento non soltanto in contesti formali, ma soprattutto in contesti informali, dove i bambini si sentono liberi di esplorare senza delineare un obiettivo preciso, sperimentando le proprie capacità. Ed è in tali contesti che Munari inserisce le proprie esperienze di apprendimento, per consentire ai bambini di fare esperienza in un luogo sicuro e predisposto appositamente per la ricerca, per lo studio e per l'espressione libera del sé. Stimolare il sentimento della competenza e dell'essere capaci, concorre allo sviluppo dell'autonomia nel bambino. È

essenziale infatti creare momenti, attività, riflessioni apposite. L'autonomia permette di alimentare un ciclo: se il bambino si sente competente, avrà lo stimolo di provare ad esplorare nuovi mondi, uscire dalla propria zona di comfort e applicare ciò che si sa. Nel momento in cui ci si approccia ad una situazione nuova, essa richiede al bambino di mettersi in gioco, trovando e ricercando dentro e fuori di se modalità, strategie e meccanismi che possano adattarsi a tale situazione. La motivazione in questo caso stimola e sprona il bambino a riflettere e provare, anche sbagliando. Lo sbaglio in questo momento di sperimentazione viene percepito come parte del processo, se il contesto e l'ambiente di apprendimento come il clima e l'approccio degli adulti sono incoraggianti e non giudicanti. Nel momento dello sbaglio, si attua il ripensamento e riflessione introspettiva, e la conseguente ricerca di un'altra via, un'altra strada. Ed è proprio tale capacità quella desiderata da Munari per tutti i bambini. Pensare in modo divergente e autonomo a strade meno convenzionali e più vere, originali, personali, che promuovono l'individuo e il suo modo di ricercare.

La motivazione e l'autonomia concorrono dunque all'apprendimento di competenze, capacità e consapevolezza del se. Tali elementi si inseriscono dal punto di vista dell'educazione all'interno della pedagogia attiva, che Munari abbraccia indirettamente, in quanto sperimentatore pedagogico negli anni in cui creò libri, giochi e albi illustrati e successivamente i Laboratori. Pedagogia "attiva" proprio perché essa presenta caratteristiche peculiari di valorizzazione in primis del bambino in quanto fulcro e soggetto del processo apprenditivo; in secundis, delle attività, come giochi, la costruzione, la collaborazione sociale, la manipolazione di materiali, l'uso di strumenti (De Bartolomeis, 1958, p. 28). L'apprendimento avviene tramite uno studio che è una ricerca, in divenire e in continua costruzione e modifica, proprio come le storie e i libri che Munari propone ai piccoli lettori. Egli non propone univocità di sensi, di attività, di giochi, ma stimola la fantasia e la creatività nella manipolazione e ricerca. All'interno della pedagogia attiva, le attività espressive e manuali "hanno un particolare rilievo" proprio perché "il fanciullo ha bisogno di appoggiare le sue operazioni mentali a immagini e rappresentazioni, alla manipolazione e alla costruzione delle cose" (*ibidem*, p. 86). Come evidenziato in precedenza, i materiali ricoprono un ruolo essenziale in tali

processi: per la stimolazione sensoriale che concorre allo sviluppo dell'intelligenza, delle competenze e delle abilità. È essenziale che il bambino non eserciti in modo meccanico e automatico le proprie capacità soltanto in specifici ambiti come la memorizzazione o la ripetizione, ma che possano attuarle anche in esperienze significative che possano essere rappresentate nella mente. "Si diano loro le più ampie opportunità di manipolare, costruire, giocare, di adoperare le cose per scoprirne le proprietà, le funzioni, i rapporti" (*ibidem*, p. 94). Per Munari tali concetti sono fondamentali. La sua idea infatti è quella di far sviluppare nel bambino strategie e tecniche per la sperimentazione, che non è "lasciar fare", ma invece un agire e un fare legato all'apprendimento profondo e significativo tramite diversi strumenti e materiali. I materiali, l'arte, il gioco, si fanno portavoce del processo di scoperta e di organizzazione e formazione del sapere e delle idee di ciascun bambino. È la scelta di potersi esprimere assecondando la propria interiorità, nel modo più congeniale perché la propria interiorità e le proprie idee possano essere espresse e mostrate al mondo. È dunque la libertà, intesa come "libertà nell'utilizzo delle conoscenze, nella scelta tra più alternative. Questa è la sintesi delle proposte anticonformiste di Munari che si legano strettamente ai principi dell'attivismo pedagogico" (Panizza, 2009). La pedagogia attiva, perciò, si configura come una riqualifica della scuola e della sua istituzione. Pone, come evidenziato, al centro dell'attività il bambino che però non impara da solo, ma apprende in modo autonomo grazie al supporto e alla guida della comunità educante. I materiali, i libri, i giochi, divengono strumenti per la rappresentazione e l'espressione del se nel percorso di formazione e educazione.

2.5 Apprendimento tramite l'esperienza e i sensi

Nella creazione di un ambiente calmo e rilassato, ove la presenza dell'adulto si configura come guida, si prospetta l'ottica di apprendimento munariana, tramite l'esperienza e i sensi. Munari all'interno dei propri scritti, affronta la tematica dell'apprendimento tramite esempi di attività create e svolte, parlando direttamente al lettore, per far arrivare l'informazione e il messaggio in modo chiaro e di facile comprensione. All'interno di questo sotto capitolo, si analizzano le teorie pedagogiche che sostengono il suo pensiero circa l'apprendimento, e che aiutano a capire le sue scelte metodologiche, contenute all'interno del terzo capitolo. Comprendere come il

processo apprenditivo si struttura all'interno del bambino è essenziale per Munari, poiché permette di costruire e strutturare momenti significativi e su misura per tale processo. Per Munari la prima fonte di conoscenza è l'esperienza, la quale deriva dall'incontro e dalla relazione.

2.5.1 *Experiential Learning*

L'esperienza, come afferma Dewey (1934) è in continuo atto, poiché l'interazione dell'individuo con le condizioni ambientali è implicita nel processo stesso di vita (p. 45). Vi è tuttavia una differenza con lo sperimentare un oggetto o una situazione, e farne esperienza. Nel primo caso, l'io si relaziona con l'elemento esterno, facendo comparire nell'individuo sentimenti ed emozioni contrastanti, che ostacolano e distruggono il compimento della sperimentazione in esperienza. Nel secondo caso invece, la relazione diventa esperienza poiché conclude e termina il suo fine o scopo: "un lavoro compiuto in modo soddisfacente; un problema risolto; [...]; un modo d'essere, come consumare un pasto, [...] fare una conversazione, scrivere un libro" (*ibidem*). Pertanto, la realizzazione del fine dell'azione è l'esperienza. Oltre a ciò, un evento o episodio vissuto, particolarmente vivido e significativo, può identificarsi in un individuo come un'esperienza, proprio perché ha segnato l'essere e il pensare in un determinato momento dell'agire o del vivere. "La vita non è una marcia o un flusso uniformi e ininterrotti. È un insieme di storie, ciascuna con il suo intreccio, il suo inizio e movimento verso la conclusione" (*ibidem*). Dewey descrive poeticamente l'atto di fare esperienza, che è vitale, continuo e pregnante. È una relazione che diviene percezione e assume valore soltanto dopo la comprensione e la consapevolezza che tale percezione contiene al suo interno un inizio e una fine, peculiari e unici. La riflessione e la rielaborazione interiore dell'episodio consentono di giungere alla consapevolezza del vissuto. "La fase emotiva collega le parti insieme in un sol tutto; l'«intellettiva» indica semplicemente il fatto che l'esperienza ha un significato; il «pratico» indica che l'organismo interagisce con gli eventi e con gli oggetti che lo circondano" (*ibidem*). L'autore inoltre afferma che l'educazione è la continua riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza (1949, p. 102). Dare senso e valore, costituisce appunto il passo successivo che consente di interiorizzare l'esperienza, facendola divenire opportunità di apprendimento. Per Munari, tali principi sono essenziali. L'esperienza, così come definita precedentemente,

consente al bambino di approcciarsi e avvicinarsi a tutto ciò che è altro da se. Rendere tali momenti significativi, profondi, peculiari. Un momento che consente di inserirsi in contesti nuovi e organizzare e applicare le proprie conoscenze in modi nuovi tramite lo sviluppo del pensiero divergente. La caratteristica pregnante che Munari evidenzia tramite i propri laboratori ed il proprio metodo, è che il processo di apprendimento è unico e personale: per questo motivo aiuta ogni bambino a costruire da se le proprie conoscenze e tecniche per affrontare la vita, il proprio carattere e personalità. L'esperienza diviene personale e progressiva. Non è un puro accadimento esterno perché l'apprendimento può essere soltanto individuale e originale. E proprio perché unica e originale, consente di conoscere progressivamente non soltanto il mondo esterno e i suoi dinamismi, ma soprattutto i propri meccanismi interiori, cogliendo se stessi e le modalità di pensiero, comprensione e organizzazione di ciò che si è vissuto. Una dinamica, perciò, che si verifica quotidianamente e continuamente. Il discorso, tuttavia, si collega al concetto di Experiential Learning, movimento sviluppatosi tra il 1960 e il 1970, in due correnti distinte, americana e australiana. Kolb (1984) la definisce come "un approccio all'educazione e all'apprendimento come un processo lungo tutto l'arco della vita [...]. Persegue un quadro per esaminare i collegamenti critici tra istituzione, lavoro e sviluppo personale. [...] sottolinea i collegamenti critici che possono essere sviluppati tra la classe e il mondo reale dell'apprendimento"³ (p. 5). Egli, dunque, afferma l'importanza di rendere non soltanto significative le esperienze quotidiane, ma di collegare anche quelle svolte all'interno della classe con le necessità e richieste del mondo vero. Inserire all'interno del processo apprenditivo, spunti ed elementi di pensiero e riflessione come necessarie e fondamentali fasi per attribuire significato e valore. Gordon e Marks (1981) affermano che esso può applicarsi ed essere possibile soltanto quando l'ambiente di apprendimento dei bambini risponde alle loro necessità ed essi sono coinvolti in lezioni rilevanti che portano a sviluppare in ciascuno un senso di responsabilità per il proprio processo di apprendimento. Le lezioni infatti risultano

³ "an approach to education and Learning as a lifelong process [...]. It pursues a framework for examining the critical linkages among education, work and personal development. [...] emphasizes the critical linkages that can be developed between the classroom and the real world with Experiential Learning" (pag. 5)

essere rilevanti quand'esse sono profonde e significative e stimolano la motivazione del bambino, tramite una molteplicità di stimoli. Per l'artista, l'esperienza può essere sperimentata attraverso l'utilizzo e l'approccio con materiali semplici, come la carta, la plastica o il legno. Il significato pedagogico di tale scelta consta nella scoperta e riscoperta degli oggetti e del loro significato. La bellezza della meraviglia dell'incontro con qualcosa (e qualcuno) di apparentemente semplice o scontato, già conosciuto, ma che invece con la guida dell'educatore, mossa da un amore pedagogico vero e profondo, può trasformarsi, e acquisire un significato nuovo, unico, personale.

2.5.2 Educazione e apprendimento pluri-sensoriale

Il campo dell'esperienza e del concreto è il luogo pedagogico dove Munari opera, crea e viene stimolato, in un ciclo che si autoalimenta. Tale campo appartiene alla sfera della natura, del corpo, e di ciò che è vicino ai bambini. Accogliendo quindi la visione di Kolb (1984), Munari afferma, nel proprio modo di pensare l'apprendimento dell'esperienza, l'importanza del connettersi con il mondo interiore ed esteriore, con la natura e con le cose semplici, per sviluppare esperienze rilevanti e ricche di stimoli. Nel mondo, infatti, le manifestazioni e i fenomeni sono evidenti e visibili per i bambini: la caduta delle foglie da un albero, la nascita di un germoglio, un coltello che apre un frutto e ne rivela il misterioso interno. Da ciò ne deriva che il dato sensibile "è quello su cui la coscienza introspettiva può più facilmente fermarsi, perché con maggiore facilità si può provocare o rievocare. Ed è per ciò che costituisce il campo più adatto allo sperimento diretto o indiretto" (Marsili, 1912, p. 18). È proprio tramite i sensi che ciascun individuo percepisce il mondo: i cinque sensi principali che si sviluppano gradualmente nel bambino a partire dal momento della gestazione. Pernalci (2014) afferma che, dalla sesta settimana di gestazione, si iniziano a sviluppare le terminazioni nervose per il senso del tatto, percepito tramite i movimenti del liquido amniotico, oltre alle prime sensazioni olfattive, derivanti dal cibo, e uditive, principalmente del battito del cuore della madre e rumori ovattati provenienti dall'esterno. Dopo la nascita, tali sensi vengono progressivamente sviluppati con il tempo e le esperienze. Tramite i sensi è possibile conoscere il mondo, come un bambino che per sapere cosa sia un oggetto prima lo guarda, poi lo manipola ed infine lo gusta. Weyland (2017, p. 49) dunque afferma il valore della consapevolezza di essi all'interno delle esperienze di vita e quindi

anche in quella conoscitiva e del loro essere strumenti pedagogici e didattici. L'educazione sensoriale consente quindi di nutrire "il corpo culturale, espressivo e fisico dell'individuo cercando un approccio educativo il più possibile semplice, coerente, unitario" (*ibidem*, p. 17). Permettere perciò un'educazione volta allo sviluppo di azioni che ritraggano tali finalità, dando risalto ai cinque sensi per l'apprendimento.

Il senso dell'udito ha ricoperto un ruolo essenziale per l'uomo, prima dell'avvento della cultura visiva. Dalla comparsa dell'uomo sulla terra, tramite tale senso, si aveva l'opportunità di sentire animali selvatici e potersi proteggere, ascoltare racconti in forma orale che tramandavano la cultura e le usanze di ciascun popolo. L'orecchio è in continuo "funzionamento", e perciò impone all'individuo di ascoltare ciò che lo circonda. "Tratta le percezioni nel loro divenire successivo, nell'articolarsi e comporsi di suoni e rumori" (*ibidem*, p. 50). Si impara perciò a riconoscere rumori positivi e familiari, da rumori negativi e potenzialmente pericolosi. Consente di adoperare un discrimine, ancor prima di incontrare e vedere ciò che ha prodotto quel determinato rumore. Si sviluppa perciò una presa di coscienza verso i suoni, attribuendone significato ed emozioni. Esercitare l'udito consente di individuare, descrivere e discriminare la qualità delle esperienze e dei suoni percepiti, e inoltre "aggiunge ancora ricchezza e varietà al vocabolario culturale ed espressivo dell'individuo" (*ibidem*).

Il senso della vista è quello che ricopre il ruolo più importante, poiché la percezione visiva consente di ricevere informazioni immediate, veloci e molteplici, le quali influenzano in modo preponderante il nostro pensiero e le nostre idee. Le immagini si combinano nel tempo e nell'esperienza, e permettono la creazione e l'organizzazione di informazioni sulla base di determinate classi e qualità: il colore, la forma, il movimento. Successivamente, si trasformano in determinati valori o significati, che si intrecciano con gli altri organi di senso, delineando un'accezione più ampia e complessa. Si costruiscono perciò vere e proprie rappresentazioni mentali, come afferma anche Piaget (1926). Tali rappresentazioni mentali permangono all'interno della mente e conservano l'esperienza e l'immagine vissuta. È bene sviluppare tale senso in ottica critica e riflessiva, poiché la vista consente di vedere, un occhio riflessivo consente di guardare.

I sensi del gusto e dell'olfatto, come precedentemente affermato da Parnas (2014), iniziano a svilupparsi all'interno del grembo materno e consentono poi al neonato di riconoscere la madre tramite l'odore e il gusto della pelle. Tale caratteristica perdura per tutta la vita dell'individuo, poiché odori e gusti richiamano ricordi ed emozioni. Entrambi i sensi perciò possono essere ricollegati, rispetto alla vista e all'udito che hanno carattere prettamente conoscitivo e di raccolta delle informazioni, alla sfera affettiva ed emotiva. La percezione di odori e gusti gradevoli o meno inoltre, fa parte dell'identità di ciascun popolo, che allena gli individui a determinate tipologie, come il dolce, speziato, acre; o odori intensi o profumati. Diviene parte, perciò, della cultura identitaria di ogni bambino.

Il senso del tatto, a cui Munari in particolare rivolge la sua attenzione e studio, è il senso che viene percepito maggiormente grazie alle terminazioni nervose presenti sulla pelle. Poiché la essa è estesa in tutto il corpo, è possibile percepire diversi stimoli, anche contemporaneamente. È una linea di confine, "la zona che separa il dentro e il fuori, e il più prezioso organo di comunicazione con il mondo" (Weyland, p. 49). Il valore pedagogico di tale contemporaneità risiede nella proprietà della percezione. Il toccare infatti equivale ad entrare in relazione con altro al di fuori di se come persone ed oggetti, e perciò consente di entrare in "con-tatto" con essi (Restelli, 2002, p. 49). Munari enfatizza tale aspetto, producendo come evidenziato nel primo capitolo, oggetti pluri-sensoriali atti allo scopo della stimolazione dei sensi e nello specifico del tatto. Le due Tavole Tattili (1931 e 1943) ed in particolare Messaggio tattile per una bambina non vedente del 1976. L'artista, consapevole che il linguaggio tattile è la prima forma di comunicazione di ogni bambino, scrive con i materiali tale linguaggio. La realizzazione consente di far "parlare" a tutti la lingua del tatto, la quale di conseguenza diviene comprensibile e accessibile a tutti, indipendentemente dalle situazioni e condizioni di vita. Si adotta perciò una prospettiva inclusiva e attiva, dove la costruzione del linguaggio avviene tramite il fare e l'agire, tramite la pelle che diviene penna sul foglio delle Tavole Tattili. La potenza della tattilità risiede in questa peculiarità. È fondamentale e necessario il con-tatto, andando contro l'ammonizione imperativa "Non toccare!" che gli adulti rivolgono spesso ai bambini che desiderano e hanno l'impulso naturale di

toccare, appunto per conoscere l'oggetto, le sensazioni che emana sulla pelle e le sue caratteristiche. "Impedire di toccare vuol dire compiere un atto che vieta e vieterà la familiarità col mondo di cose, utili e accessorie, su cui la verità è fondata. La semplice dimostrazione che ricaviamo da tutti i bambini è invece che vogliono toccare e prendersi con coraggio e forza il loro pezzo di mondo, per amarlo, per giocarci, per non avere paura" (Pittarello, Toffano Martini, 2012, p. 360). Il linguaggio tattile per essere letto deve essere toccato: si configura dunque un approccio sensibile e attento al tocco, per una reale educazione sensoriale. Essa ha l'obiettivo di sviluppare i sensi delle percezioni esterne per pervenire a conoscere la realtà, ma anche di arricchire e ampliare le capacità espressive e verbali (Pernaselci, p. 49). Tali capacità si sostanziano in una maggior precisione espressiva, come afferma Pittarello (2007, p. 12), captando le minime differenze che si interpongono tra gli oggetti toccati: variazioni di temperatura, cambiamenti delle consistenze, aumento o diminuzione del peso. Inoltre, il senso del freddo e del caldo, del ruvido, del morbido, del concavo e del convesso. Discrimini sottili che soltanto una tattilità sviluppata e stimolata consentono non soltanto di percepire, ma soprattutto di comunicare in modo adeguato. Munari, fin dall'inizio della sua produzione rivolta ai bambini, ha compreso tali concetti, trasmettendoli concretamente nei libri, giochi e laboratori, dando risalto ai sensi come mezzi conoscitivi primari.

I sensi, perciò, sono linguaggi, tramite i quali avviene l'apprendimento e si captano informazioni per la costruzione individuale del sapere. È importante la sollecitazione degli stessi, poiché si permette una lettura delle diverse esperienze di vita tramite le sensazioni corporee, cioè l'obiettivo dell'educazione sensoriale. Tale consapevolezza viene riportata all'interno delle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, dove "l'esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali" (p. 12). Da ciò ne deriva l'esigenza di promuovere queste tipologie di linguaggi e mezzi di espressione, proprio perché l'educazione sensoriale risponde alle esigenze di bambini, obiettivo che Munari si pone all'interno dei momenti laboratoriali da lui predisposti. In ottica inclusiva, riflessiva e specialmente critica,

Restelli (2002) propone una visione più ampia di tali linguaggi legati ai cinque sensi. L'autrice, e allieva di Bruno Munari, prende in considerazione il punto di vista scientifico, il quale evidenzia l'esistenza di altri sensi. Per esempio, il senso del peso e il senso termico, ricollegabili alla sfera tattile, come pure il senso del dolore e la propriocezione, ovvero della percezione del proprio corpo inserito all'interno di un determinato contesto visuo-spaziale, formando così il senso dello spazio. Tali sensi, consentono di immergersi in profondità nelle capacità percettive, indagando la realtà e le diverse sfumature con cui ogni individuo si relaziona con essa e vivendola, la interpreta. Il senso del tempo, il quale permette di sentirne il trascorrere. Inoltre, è essenziale prendere in considerazione gli elementi affettivi ed emotivi, i quali influiscono sui recettori dei sensi. Secondo Steiner, sono presenti all'interno dell'individuo dodici sensi, oltre a quelli precedentemente descritti. Di interessante valore per una riflessione e presa di coscienza, sono il senso del pensiero, del mondo e della vita. Quest'ultima si configura come una "percezione elementare ancorata profondamente nell'inconscio, che dà segno di sé come benessere generale (si può sentire di essere a proprio agio), come una sensazione della vita di carattere positivo o negativo⁴. I sensi, perciò, sono la chiave conoscitiva con cui ogni individuo si relaziona con se stesso e con il mondo. L'educazione sensoriale di Munari ha perciò tale fine, ovvero quello di promuoverne lo sviluppo, l'analisi, la riflessione e la comprensione. È perciò una necessità peculiare dell'essere umano quella di essere consapevole dei propri processi cognitivi e apprenditivi, per poter strutturare il proprio sapere. Zavalloni redige nel 2003 il *Manifesto dei diritti naturali dei bambini e delle bambine*: un manifesto che all'interno contiene un decalogo di dieci diritti legati ai bisogni dei bambini, ma che in realtà si pongono come bisogni universali. Tra essi, i diritti più importanti per l'educazione e apprendimento sensoriale sono riferiti al diritto del selvaggio; il diritto a sporcarsi; il diritto all'uso delle mani e il diritto alle sfumature. Il primo si inserisce nella dimensione dell'ambiente per il gioco, caro a Munari. Esso deve essere selvaggio, nell'accezione della libera esplorazione di

⁴ Libera Scuola Rudolf Steiner <<https://www.liberascuola-rudolfsteiner.it/2017/12/28/i-dodici-sensi-umani/>> ultima consultazione: 2 dicembre 2021.

boschi, parchi. La possibilità di “costruire un luogo di rifugio-gioco” dove gli elementi naturali come gli alberi e i canneti diventano alleati della fantasia e della creatività. Una dimensione lasciata al naturale e non totalmente organizzata dall’uomo, dove si possano creare spazi personali, dove possa esserci la possibilità ancestrale del con-tatto con la natura, con le cose semplici e concrete. Il diritto a sporcarsi si lega al precedente per la caratteristica concreta del contatto e del tatto. Diventare perciò un tutt’uno con la natura e con gli elementi di interesse, come una pozzanghera, cumoli di foglie o buche nel terreno. Tali esperienze consentono di poter comprendere non solo la realtà, ma di individuarne i limiti e le potenzialità creative. Confrontarsi con il visibile e tangibile, riscoprendo il valore di mettere “le mani in pasta”, per provare la gioia e il divertimento della scoperta libera, collegandosi al diritto all’uso delle mani, come strumento conoscitivo. Il diritto, perciò, alla tattilità e all’autonomia di creazione. “Non è facile trovare bambini e bambine che sappiano piantare chiodi, segare, raspare, cartavetrare, incollare... anche perché è difficile incontrare adulti che vanno in ferramenta a comprare i regali ai propri figli. Quello dell’uso delle mani è uno dei diritti più disattesi nella nostra società post-industriale” (*ibidem*). Infine, il diritto alle sfumature. Zavalloni lo definisce come il diritto ad osservare e a vedere il sorgere ed il tramontare del sole, e degli elementi naturali come le nuvole e le stelle. Elementi che differenziano il giorno e la notte, con un passaggio lento e graduale che ha bisogno di essere osservato per la valenza pedagogica ed inclusiva che racchiude. Senza l’osservazione, non è possibile comprendere le sfumature di tali passaggi. “Il pericolo è quello di vedere solo nero o bianco. Si rischia l’integralismo. In una società in cui le diversità aumentano anziché diminuire” (*ibidem*). Tale diritto viene riassunto con una frase di Munari: “un bambino che impara che il cielo non è sempre blu è un bambino che probabilmente in futuro saprà trovare più soluzioni creative a un problema, che sarà più pronto a discutere e non subire”.

La pedagogia di Bruno Munari si fa forte di questi cinque elementi. L’interesse che ha da sempre manifestato nei confronti dei meccanismi di apprendimento dei bambini, ha permesso di poter studiare le dinamiche implicate in tali processi. La fantasia, l’invenzione, la creatività e l’invenzione divengono per lui facoltà essenziali per

l'espressione libera del bambino, nel poter costruire la propria strada e le proprie conoscenze. Il ruolo che riveste l'adulto, per Munari è essenziale, nel momento in cui aiuta e permette al bambino di sperimentare, senza sostituirsi o imponendo giudizi. Le teorie a supporto del suo pensiero sono basi che sorreggono l'impianto progettuale della sua pedagogia e del suo metodo. L'apprendimento tramite il gioco e le esperienze diviene perciò profondo e significativo, dove l'interesse e la motivazione si fanno componenti essenziali per la sua prosecuzione. L'educazione pluri-sensoriale per Munari sostiene lo sviluppo potenziale del bambino, il quale esplorando se stesso e il mondo, sente di avere il potere sul proprio percorso, sente di avere la capacità e le abilità necessarie le quali sono sempre in divenire e in formazione. Il metodo con cui l'artista sceglie di mettere in pratica tale educazione è il metodo Munari, ovvero la progettazione strutturata di Laboratori sensoriali e educativi, che rispondano alle esigenze e alle necessità dei bambini. Esigenze e necessità ampiamente esplicitate all'interno dei diversi documenti rivolti all'infanzia, come la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia del 1989, la Carta dei tre Diritti di Malaguzzi e il Decalogo dei Diritti di Zavalloni. Diritti fondamentali e basilari, che hanno permesso di costruire la visione dell'apprendimento al cui centro vi è il bambino, capace di comprendere e meritevole di rispetto, considerazione e attenzione. "Da come crescono e si formano i bambini possiamo pensare a una società futura più o meno libera e creativa. Dobbiamo quindi liberare i bambini da tutti i condizionamenti e aiutarli a formarsi." (Fantasia, 1997).

3 Il Metodo Munari per la creazione di un metodo personale

I presupposti pedagogici affrontati nel capitolo precedente consentono di poter inquadrare il pensiero di Munari e di comprenderne le finalità e obiettivi. Il tatto inteso come strumento e mezzo per poter arrivare ad apprendere in modo personale e unico, è il linguaggio universale che ogni bambino, adulto e insegnante può utilizzare per esprimere necessità, esigenze, opinioni e sentimenti. Il quadro teorico, perciò, permette di possedere basi solide, sulle quali successivamente ideare, progettare e costruire un metodo che possa essere applicato, nelle sue componenti, per il raggiungimento di uno scopo e della personalità di ciascun individuo. Il termine metodo, infatti, deriva dall'unione di due parole di origine greca, ossia *μετα* e *ὁδός*, con il significato letterale di *strada attraverso cui si va oltre*, oppure di *strada con cui raggiungere un luogo o obiettivo*. L'accezione greca, perciò, consente di guardare l'azione metodologica come un processo in continuo divenire, una strada sicura che conduce all'arrivo, oltre l'immaginazione e oltre l'aspettativa, che consente di ampliare lo sguardo e innalzarlo.⁵

All'interno del libro *Da cosa nasce cosa* (1981) Munari propone al lettore spunti di riflessione circa il progetto e il progettare, come modo di indagare la realtà che circonda bambini e adulti. Il Metodo di Bruno Munari, infatti, consta di diversi elementi che lo compongono e lo strutturano come un vero e proprio modo di progettare, pensare e applicare attività semplici e complesse, per poter condurre la propria vita in modo consapevole e riflessivo. Spesse volte ai bambini viene insegnato che gli ostacoli, i problemi, le occasioni di messa in gioco e di riflessione, vanno affrontati ed elaborati. L'adulto in tale ottica si fa esempio concreto del *come* affrontare le cose, mostra al bambino le dinamiche, i passaggi, le difficoltà: la strada da seguire, il sentiero battuto da percorrere. Il bambino prende esempio dall'adulto, viene a conoscenza della strada e diviene consapevole dei suoi ostacoli. Tuttavia, tale consapevolezza viene rielaborata, in modo tale da creare il proprio *perché*: una motivazione sia nell'affrontare gli ostacoli, attribuendo loro un significato intimo e personale, per poi successivamente costruire il proprio metodo per la risoluzione dei problemi, i quali pregni di significato si connotano

⁵ Esposito, V. <file:///C:/Users/rbacc/Downloads/Bruno_Munari_e_il_metodo_progettuale.pdf> ultima consultazione: 11 gennaio 2022

di un'accezione sfidante e totalmente personale; sia nel cosa sia significativo imparare e apprendere. Il bambino costruisce la propria strada, la propria storia, il proprio modo di osservare, conoscere, interpretare e affrontare la realtà basandosi sull'esempio e sulla regola osservata, ma scegliendo tramite il pensiero divergente e creativo un sentiero personale, il quale può diramarsi in sentieri più piccoli, ruscelli che deviano la strada, grandi tronchi da oltrepassare per arrivare gradualmente al raggiungimento della vetta. Una volta in cima, il bambino sarà pienamente consapevole della strada percorsa, del *cosa*, del *come* e del *perché*. Avrà delineato il suo sentiero, il suo modo per apprendere e per interpretare ciò che lo circonda.

Munari indaga questo processo di costruzione del pensiero e del metodo personale tramite il metodo stesso, considerandolo come modello base che precede qualsiasi tipo di soluzione personale e creazione di un progetto, sia esso di vita o concreto. Egli, perciò, definisce e delinea una traccia, un punto di riferimento fermo e stabile, sul quale successivamente costruire, creare, riflettere.

3.1 Saper progettare

L'artista considera la capacità di progettare, in primo luogo nel mondo del design, come capacità fondamentale ed essenziale per ogni essere umano, sia esso un designer, un artista, un insegnante o un cuoco. Mari (2001) afferma che ogni persona è in grado di progettare, che da "quella spinta che mi sembra essere all'origine della nostra abilità di progetto: quella della tensione alla vita" (p. 62).

Il "saper progettare" risulta facile ed immediato quando si conosce il modo di procedere, "quando si sa come si fa. Tutto diventa facile quando si conosce il modo di procedere per giungere alla soluzione di qualche problema [...]. Se si impara ad affrontare piccoli problemi si può pensare anche di risolvere poi problemi più grandi" (1981, p. 8). Munari, perciò, rivolge la propria azione metodologica concentrandosi sull'approccio da adottare per risolvere problemi ed ostacoli della vita e del quotidiano. Infatti, il termine progettazione deriva dal latino *proiectare* ossia gettare avanti. Tale accezione consente di percepire l'intenzionalità che permea questo verbo e conseguentemente azione, ovvero quella di proseguire, portare avanti un metodo per giungere ai propri obiettivi. Per poter delineare una linea da seguire che possa portare all'avanzamento e prosecuzione di un cammino, egli prende in considerazione le quattro

regole del metodo cartesiano: l'evidenza, l'analisi, la sintesi e la revisione. (Descartes, 1637). Il fatto che egli decida di prendere come riferimento il metodo già ideato da Cartesio, esplicita la necessità progettuale ed umana di possedere un punto di riferimento fisso, oggettivo: una regola da seguire, una sicurezza ove rifugiarsi. Tramite tali quattro regole è possibile scongiurare la tendenza di cadere nell'errore della fretta e del precipitoso atto di giungere a conclusioni, senza aver fatto opportuni processi e riflessioni. È infatti pericoloso voler scegliere subito un sentiero senza prima osservare e definire i propri obiettivi.

La prima regola cartesiana, ovvero l'evidenza, definisce come sia necessario considerare come veri, eventi e accadimenti chiari e distinti. In questo modo perciò è possibile evitare prevenzioni e precipitazione, prendendo in considerazione solo ciò che c'è, esiste.

La seconda regola, l'analisi, è il fulcro dell'idea munariana della progettazione: dividere e scomporre in parti più piccole, in processi più specifici e più semplici, ogni problema. Tale procedimento consente di affrontare gradualmente ogni situazione, risolvendola in modo progressivo.

La terza, ossia la sintesi, evidenzia come in tale momento si passi da conoscenze più semplici, che consentono appunto di risolvere problemi facili e basilari, per poi gradualmente affrontare problemi più complessi che necessitano di conoscenze più articolate e profonde. Una volta individuati, è necessario inoltre definire un ordine anche dove apparentemente sembra non esserci. Definire quindi dei criteri di discriminazione e di composizione.

Infine, la revisione permette di ri-vedere i processi applicati, indagandone la validità ed eventuali omissioni o dimenticanze. Permette la riflessione e la critica del proprio operato. Egli, avendo considerato tali regole per poi trarne ispirazione e ordine, ripone attenzione e validità alla riflessione, alla pratica e applicazione attenta e accorta dei diversi processi, con l'intento di non rifugiarsi nell'impazienza per arrivare in modo affrettato a conclusioni, a conoscenze, a saperi.

Egli, dunque, crea il proprio Metodo per poter rispondere a tali esigenze nella propria ricerca metodologica, per definire il *come* e il *perché*. È nella conoscenza del

metodo progettuale che risiede il valore liberale e liberatorio. Che consente perciò di poter applicare ciò che si conosce in modo autonomo, consapevole, definito e riflessivo, per giungere al raggiungimento del se e dell'obiettivo prefissato. Munari, perciò, ragiona in termini di design, al quale tuttavia è possibile ricondurre anche un'accezione della progettazione all'interno del campo della didattica. Ricercare infatti un modo e un metodo per consentire ai bambini di essere fautori consapevoli e attivi nel processo di apprendimento. Come affermato in precedenza, percorrere con loro la strada, mostrando la possibilità di deviare e creare il sentiero migliore e più efficace per ciascuno.

3.2 La metodologia progettuale: il "come"

Munari, prendendo in considerazione diversi ricettari di cucina, dimostra come essi possano essere esempi espliciti di metodologia progettuale. Egli la definisce come "una serie di operazioni necessarie, disposte in un ordine logico dettato dall'esperienza" (*ibidem*, p. 16). Il libro di cucina, perciò, è l'esempio quanto più semplice e concretamente evidente, che rappresenta a pieno il concetto definito dall'artista. Il procedimento per cucinare una pietanza consta di procedimenti da rispettare e applicare in ordine, definiti precedentemente dall'esperienza avuta. Non è possibile, infatti, cucinare il riso in una pentola senza prima aggiungere acqua, altrimenti il progetto fallirà e sarà necessario buttare il tutto e ricominciare da capo. I passaggi, dunque, aiutano e consentono di portare a termine il progetto deciso e voluto. Come asserito in precedenza, i passaggi rappresentano regole, limiti. Perché esse esistano, si presuppone che siano state effettuate delle ricerche ed esperimenti per definirle, circa i materiali e sulle loro applicazioni. L'artista sottolinea come l'osservazione delle regole e la loro applicazione, venga considerata da alcune persone motivo di costrizione e di blocco per la propria creatività e fantasia. "Creatività non vuol dire improvvisazione senza metodo. In questo modo si fa solo della confusione e si illudono i giovani a sentirsi artisti liberi e indipendenti. La serie di operazioni del metodo progettuale è fatta di valori oggettivi che diventano strumenti operativi nelle mani di progettisti creativi" (*ibidem*, p. 17). Tale affermazione dell'artista riassume esplicitamente come la consapevolezza delle regole e la loro applicazione, consenta a bambini e adulti di poter rielaborare le conoscenze interiorizzate grazie ad esse, per poter costruire e condurre esperienze

significative ed efficaci. I valori oggettivi sono le implicazioni osservabili da tutti e condivise dalla comunità, che permettono all'individuo di vivere all'interno della realtà. Adoperare inoltre delle azioni pregne di significato creativo e produttivo. È essenziale, tuttavia, considerare il metodo progettuale per la conduzione e risoluzione di un determinato problema come non assoluto, evitando di chiudersi all'interno di procedimenti senza effettuare una loro comprensione creativa. Da ciò ne deriva che grazie al pensiero divergente e creativo, ciascun individuo può adoperare delle modifiche, delle sperimentazioni, degli studi che possano migliorare i procedimenti preesistenti per le sue abilità e per il suo modo di vedere la realtà e i problemi che si presentano: "quindi le regole del metodo non bloccano la personalità del progettista ma, anzi, lo stimolano a scoprire qualcosa che, eventualmente, potrà essere utile anche agli altri (*ibidem*, p. 18).

La metodologia progettuale, dunque, viene costruita da Munari in diversi momenti o fasi, le quali vengono debitamente definite dall'artista per rendere chiaro ed evidente ciascun processo metodologico. Egli, infatti, ha l'intenzione di far sì che tale metodologia possa essere replicata, in modo originale e critico, da chiunque lo desideri o ne senta la necessità, o ancor meglio abbia il coraggio di mettere in gioco se stesso e il proprio modo, soggettivo e personale, di progettare: non soltanto nel concreto, ma anche nella vita.

3.2.1 Il problema e la soluzione

Il progettista, secondo Munari, inizia la propria azione metodologica-progettuale incontrando un problema di partenza, denominato con (P). Egli affronta il concetto tramite le parole pronunciate dall'amico Antonio Rebolini, il quale afferma che "quando un problema non si può risolvere, non è un problema. Quando un problema si può risolvere, non è un problema" (*ibidem*, p. 35). Tale affermazione contiene al suo interno ambivalenze e paradossi, i quali tuttavia chiarificano la funzione del termine, che sussiste esattamente di tali sottigliezze. Da tale affermazione, perciò, è necessario definire cosa possa essere un problema e come esso venga esplicitato. L'artista sceglie dunque di delinearne l'origine: "il problema nasce da un bisogno" (1967, Archer). L'artista approfondisce tale definizione, affrontando la questione della necessità. Ciascun individuo, durante il corso della propria esistenza, sperimenta e vive momenti

in cui desidera qualcosa di diverso, di più grande, di più stimolante rispetto alla vita condotta fino ad allora. Ecco, dunque, che sorge la necessità, il bisogno di soddisfare tale desiderio, incontrando tuttavia degli ostacoli, siano essi pratici o teorici, che impediscono di poter

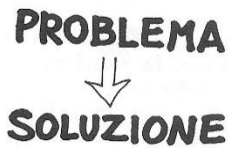


Figura 11: Problema e soluzione nel metodo progettuale, Da cosa nasce cosa

raggiungere l'obiettivo in modo facile o immediato. Non è possibile, infatti, trovare una soluzione (S) in modo immediato: è certamente possibile per necessità basilari ed essenziali; tuttavia, quando esse divengono più complesse e profonde, non avviene la risoluzione immediata. Nasce perciò il problema, il quale si costituisce della difficoltà stessa del soddisfare il proprio bisogno.

Considerare il problema presentato in modo approfondito, consente di poter vedere come esso possa aiutare a sviluppare le capacità, intuizioni, abilità pratiche e cognitive di chi vi si accosta. Ciò è possibile poiché, dopo aver definito l'obiettivo da raggiungere e inoltre il problema sopraggiunto, si attua il processo di introspezione e riflessione: tali meccanismi realizzano l'esplorazione interna circa le proprie capacità, la distanza che intercorre tra le proprie possibilità e abilità già acquisite e quelle invece che sono necessarie per l'ottenimento dell'obiettivo. Il problema, perciò, si contraddistingue non soltanto per caratteristiche di mancanze e di fatica, ma anche di distanza, lontananza e desiderabilità, che fungono da ponte tra ciò che dovrà essere e ciò che è ora. Tali caratteristiche, permettono dunque di migliorare la "qualità della vita" (*ibidem*, p. 36): come affermato infatti, il problema consente di mettere in atto meccanismi di crescita, di ricerca, di resilienza e di coraggio. Si attua una analisi del problema, una ricerca delle sue componenti che mettono in pratica l'ostacolo, per poi appunto poterlo risolvere.

L'azione, dunque, non si esaurisce nel momento in cui avviene l'ottenimento dell'oggetto-obiettivo, come una macchina, una casa o un abito, ma persiste nella concretezza di aver ricercato, sperimentato e conquistato nuove capacità e consapevolezza. "Il problema non si risolve da solo ma contiene però tutti gli elementi per la sua soluzione, occorre conoscerli e utilizzarli nel progetto di soluzione" (*ibidem*).



Figura 12: Definizione del problema nel metodo progettuale

È dunque necessario definire il problema (DP), rendere vivo il problema, concretizzarlo e ispezionarlo, scandagliarlo, per poter essere consapevoli di ciò che è possibile fare e agire. Tale processo, perciò, entra a far parte del processo di progettazione, così come il problema e la soluzione. La concretizzazione di tale problema viene esemplificata dallo stesso artista, il quale propone al lettore-spettatore un problema di un progettista: la creazione di una lampada. Il problema si attua nel momento in cui è necessario crearla, poiché una parte essenziale è definirne l'utilizzo, sia essa una lampada da notte, da soggiorno o da cucina. In questo momento sorge inoltre la necessità di definire non soltanto la tipologia desiderata, ma anche il destinatario a cui essa è indirizzata: una casa con ampie stanze oppure piccole, dotate di punti bui o di specchi. Una volta avvenuto ciò, ed è stato possibile definire il problema esistente, è necessario definire la tipologia di soluzione appropriata, poiché un problema può presentare diverse soluzioni e quindi molteplici strade e sentieri da seguire e percorrere. Munari differenzia i diversi tipi di soluzione in provvisoria, definitiva, semplice oppure approssimativa. Definire perciò lo scopo da ottenere, tramite un'idea iniziale che può, e deve, essere modificata nel tempo tramite le fasi successive. Definita la soluzione auspicata, è possibile suddividere il problema nelle sue componenti (CP), il quale precede l'idea pensata (I): "questa operazione facilita la progettazione perché tende ad individuare i piccoli singoli problemi che si nascondono nei sottoproblemi" (*ibidem*, p. 42). Come affrontato in precedenza, la pratica dello scomporre una unità in unità secondarie è riconducibile al metodo cartesiano, al quale Munari si ispira per la costruzione della sua metodologia progettuale. La scomposizione consente di specificare il problema in diverse parti, osservando perciò l'insieme con una prospettiva differente e specifica. Mari (2001) afferma a tal proposito che "anche se la domanda iniziale, a prima vista, può sembrare chiara, anche nel caso sia stata posta dallo stesso progettista, a un primo esame rivela sempre la sua incompletezza o incertezza. Il bisogno espresso non è mai solo ma ne sottende altri, più o meno evidenti" (p. 51). Riportando l'esempio della creazione della lampada, Munari si interroga su quali possano essere i

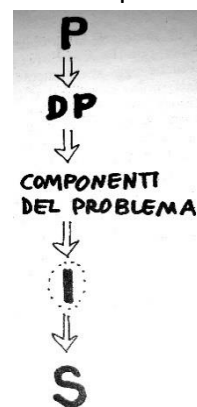


Figura 13: Componenti del problema nel metodo progettuale

sottoproblemi di tale creazione, nella fattispecie: la tipologia di luce che essa deve emanare, il materiale che possa sostenere l'intera struttura, l'interruttore in dotazione, la forma che dovrà avere ed il costo. Una volta suddiviso il problema, è possibile ricomporre le unità con la logica e con la creatività peculiari di ciascun individuo. La molteplicità delle unità consente al progettista di avere sotto controllo ciascuna parte, avendola ben definita e chiara, riuscendo in questo modo a gestire gradualmente dapprima una singola unità, per poi passare a più unità dell'intero problema. La capacità di dividere e suddividere deve essere stimolata e allenata nell'individuo, poiché richiede elasticità, ascolto, comprensione, curiosità e riflessione. Come ogni capacità e abilità, richiede tempo ed esercizio, specie se viene dato l'esempio o un modello da poter seguire o da cui prendere esempio.

Il problema spesse volte viene interpretato dai bambini e dagli insegnanti come una parola con accezione negativa, la quale nasconde al suo interno pensieri e procedimenti complicati e illogici. Tuttavia, la sua derivazione proviene sia dal greco pros (προς) avanti, e ballein (βάλλειν) gettare, ossia gettare avanti; sia dal latino problematis ossia questione proposta. Dalle due derivazioni è perciò chiaro come la funzione del problema non sia quella di mettere in difficoltà o creare confusione nella mente dei bambini. Consente invece di mettersi in situazione, potersi mettere alla prova e creare opportunità di apprendimento dinamico e concreto, perciò efficace e fecondo. La paura legata al problema, che diviene prova, dovrebbe essere ascoltata dandone validità, facendola divenire oggetto di riflessione e occasione di confronto, ascrivendo il significato che Munari desiderava attribuirle: un momento in cui scoprire bisogni altri, bisogni che non si sostanziano di materialità o tangibilità immediata, ma che si configurano come abilità e capacità da poter sviluppare e di cui appropriarsi secondo le proprie caratteristiche e significati personali. Un apprendimento perciò basato su domande o problemi di partenza, che non fanno paura, ma che contengono al loro interno una forza motrice di creazione e fantasia. La metodologia progettuale si inserisce in tale contesto come una traccia da seguire, un sentiero per il bambino sul quale camminare, sicuro e stimolante.

3.2.2 Raccolta, analisi dei dati e creatività

All'interno della metodologia progettuale, la fase della raccolta dei dati (RD) è essenziale e fondamentale. Tale fase, probabilmente per la peculiarità prettamente più pratica, può essere condotta in modo sistematico e logico. La ricerca dei dati, infatti, consta nella ricerca ed esplorazione di problemi simili a quello prefissato, per poter osservare e delineare il metodo progettuale applicato a quegli specifici casi. Nel momento in cui si individuano delle somiglianze, esse possono essere estrapolate e in un secondo momento interpretate come veri e propri dati da prendere in considerazione. Munari afferma l'importanza della coerenza e della logica che permea tale procedimento: nel momento in cui infatti si prendono in considerazione differenti elementi, alcuni possono non riguardare l'ambito ricercato oppure alcuni di essi non sono logicamente connessi con la scelta attuata. Essi dovranno essere esclusi, per permettere una ricerca logica e coerente. Inoltre, essere consapevoli e a conoscenza della ricerca di ciò che è stato creato, affrontato, scoperto e teorizzato prima di quel momento, rende ciascun individuo partecipe del patrimonio culturale e di ricerca precedentemente sviluppato ed inoltre consente di individuare in modo preciso e definito la domanda o il problema posto: "prima di pensare a qualunque possibile soluzione è meglio documentarsi se per caso qualcuno non vi abbia già pensato prima di noi" (*ibidem*, p. 46). Perciò, nella creazione della lampada, sarà fondamentale prendere in considerazione che la lampada ideata possa essere stata già creata in precedenza, anche in modo simile. La raccolta dei dati, perciò, dovrà considerare l'intero numero di lampade realizzate con le medesime caratteristiche. Inoltre, considerare anche le diverse tipologie di materiali e lampadine che possano portare alla creazione definita e auspicata.

La fase successiva consta nell'analisi dei dati raccolti (AD). Tale momento è caratterizzato da uno studio approfondito di ciascun elemento individuato, per vagliarne le peculiarità positive che hanno contribuito al successo della risoluzione del problema, e per escludere le variabili che hanno condotto ad un insuccesso o ad un vicolo cieco nel processo di progettazione. È possibile in questa fase recuperare la suddivisione del problema affrontata precedentemente, poiché cruciale ed efficace nel riconoscimento



Figura 14: Raccolta di dati nel metodo progettuale

delle variabili di successo. L'analisi dei dati conduce inevitabilmente ad un vantaggio per la progettazione in sé, poiché permette a priori di escludere strade e sentieri che conducono ad un diverso obiettivo e meta definita, proprio perché essi sono stati già percorsi in precedenza con i risultati già vagliati. "L'analisi dei dati raccolti può fornire dei suggerimenti su come non si deve fare per progettare bene [...] e può orientare la stessa progettazione" (*ibidem*, p. 48). L'analisi, infatti, conduce all'esame di particolari che possono concorrere alla comprensione più ampia di cosa sia necessario per creare la lampada e cosa appunto possa portare al successo. Munari adduce come esempio al calore di una lampadina, la quale se posizionata vicino ad un paralume di plastica, porterà allo scioglimento dello stesso; oppure se il materiale del paralume trattiene la luce poiché il materiale è fotoassorbente, la sua utilità sarà nulla. Tali esempi concorrono alla comprensione di come l'analisi sia essenziale, la presa in considerazione di diversi dati e la loro efficacia può portare a scegliere o scartare diversi elementi, già sperimentati in precedenza in altri progetti. È necessario sottolineare che tale fase non preclude la possibilità di esplorazione e sperimentazione. La definizione delle fasi per una metodologia progettuale consente a ciascun individuo di avere una traccia da seguire, sicura e definita. La possibilità di cambiare, deviare strada o testare elementi che in precedenza non hanno condotto a risultati efficaci, non preclude il tentativo. Come afferma Munari, è possibile che diversi elementi non abbiano concorso alla creazione di una lampada esteticamente bella oppure funzionale: tuttavia, il tentare tramite bozze o prove può essere anch'essa stessa una strada da seguire. Non deve esserci limite alla sperimentazione, se essa è definita e volta al successo.



Figura 15: Analisi dei dati nel metodo progettuale

È all'interno di tale visione che si inserisce la fase successiva, ove la creatività diviene non soltanto una facoltà ma un vero e proprio processo per la rielaborazione dei dati ottenuti e analizzati. L'idea iniziale, astratta e approssimata, su come poter procedere per attuare la soluzione, viene sostituita dalla creatività: "mentre l'idea, legata alla fantasia, può proporre soluzioni anche irrealizzabili per ragioni tecniche o metriche, oppure economiche, la creatività si mantiene nei limiti del

problema, limiti che risultano dall'analisi dei dati e dei sottoproblemi" (*ibidem*, p. 50). L'operazione della creatività (C), perciò, consiste nel prendere in considerazione in modo oggettivo e pratico delle effettive possibilità e potenzialità dei processi per poter raggiungere la soluzione, al contrario dell'idea in quanto operazione che fornisce al progettista una soluzione semplice e rapida, che tuttavia non tiene conto degli ostacoli, dei problemi e dei sottoproblemi impliciti. È possibile, perciò, intendere la creatività come una fase generatrice e feconda, la quale assorbe i limiti e le risorse per coordinare l'insieme e renderlo organico ed efficace. Lo stesso Munari all'interno di *Fantasia* (1977) la definisce come facoltà che considera il globale: non soltanto perciò le intuizioni, i desideri e i bisogni sociali, ma inoltre i limiti fisici, economici ed etici che il contesto globale evidenzia. Per questa ragione, l'artista lega la creatività ai materiali e alle tecnologie, proprio perché essa prende in considerazione tali fattori all'interno del metodo progettuale.

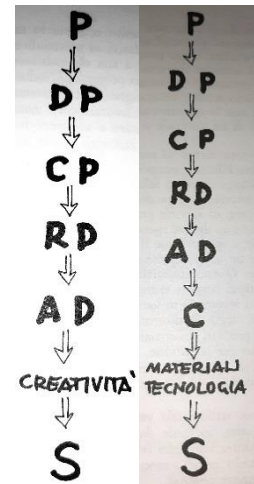


Figura 16 e 17: Creatività, materiali e tecnologia nel metodo progettuale

Materiali e tecnologie (MT) sono infatti da considerare come elementi neutri, poiché contengono al loro interno grandi potenzialità da poter sviluppare e utilizzare per la progettazione e il raggiungimento dell'obiettivo; possono essere fattori limitanti, poiché è necessario conoscerne a pieno i componenti, la struttura, le caratteristiche e proprietà per far sì che vengano impiegate in modo produttivo e vantaggioso.

Le tre fasi sopra elencate possono essere ricondotte a capacità, come la ricerca e l'analisi: tali capacità sono essenziali per far sì che ogni bambino possa adoperare in modo autonomo le proprie ricerche, il proprio metodo progettuale, senza essere influenzato da pareri esterni che possano deviarlo dalla sua domanda-problema o necessità. Aver definito il problema, infatti, non esaurisce la progettualità. È necessario, in quanto insegnanti e educatori, avvicinare ciascun bambino al concetto della critica, la quale non è soltanto presente nei propri pensieri e idee in forma di pensiero critico, ma è presente anche nelle informazioni e nella realtà che lo circonda. Domandare perciò, e ricercare ciò che è più vicino all'idea primaria, e raccogliere dati in diversa forma e in diversi contesti. Tali processi sono da affrontare gradualmente sin dall'infanzia, per

sviluppare la capacità di creare legami e relazioni con ciò di cui si ha bisogno. Percorrere il sentiero che si reputa corretto, non sulla base empirica, immaginaria o intuitiva, ma con cognizione di causa, consapevolezza e ricerca.

3.2.3 Sperimentazione, modelli e verifica

Le precedenti fasi permettono di poter concretizzare tramite la creatività, un'idea tangibile e reale della strada da seguire per poter raggiungere l'obiettivo. La fase successiva, perciò, consta nella sperimentazione su mai materiali e tecnologie scelti per realizzare il progetto. La sperimentazione (S), come asserito precedentemente, è un momento cruciale, poiché individua nel reale una o più possibilità di azione. Tali azioni sperimentali conducono ad una raccolta più ampia e più completa di come esse funzionino e quali risultati riportano. Per la costruzione della lampada, per esempio quale tipologia di materiale risponde meglio alle esigenze auspiccate: per esempio il legno più morbido si confà all'intagliatura, rispetto ad un legno più duro che si confà a forme più squadrate e geometriche; inoltre, un taglierino con la lama più sottile permette un'intagliatura più precisa rispetto ad una lama più grossa. La sperimentazione, tuttavia, di ambo le possibilità deve compiersi, per poter scegliere quella più efficace. Fare ipotesi è certamente utile, tuttavia è con la sperimentazione che si concretizzano e si risolvono idee e dubbi. Da esse ne derivano importanti conclusioni e si creano legami e relazioni tra il problema, i dati, i materiali, la tecnologia e la sperimentazione. Il sentiero progettuale diviene concreto, non soltanto metaforico, poiché è richiesta in questa fase la concretezza e la plausibilità di pensiero, di ragionamento, di relazione tra dati.

Tali sperimentazioni concrete, dunque, vengono chiamate da Munari prove o modelli (M), ossia atti sperimentali divenuti concreti, con risultati vissuti e accertati. Essi posseggono la proprietà di creare nuove informazioni, e da essi poter apprendere nuove caratteristiche peculiari di ogni elemento affrontato o "nuovi usi" i quali "possono essere adatti a risolvere sottoproblemi parziali, che a loro volta, collegati con gli altri concorreranno alla soluzione globale" (*ibidem*, p. 56). La sperimentazione, perciò, consente di escludere quanto più possibile errori di percorso, riducendoli laddove il margine possa essere ampio. Il modello invece, concretizza il sentiero scelto, creando

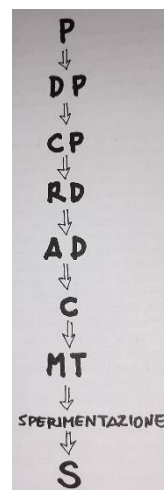


Figura 18: Sperimentazione nel metodo progettuale

come “schizzi o bozzetti” i quali possiedono la funzione di mettere in relazione i dati raccolti, raggruppare sottoproblemi e mostrare infine soluzioni parziali potenzialmente applicabili. Per la realizzazione della lampada è possibile provare a studiare diverse composizioni di incastri tra materiali, colori e superfici, cambiare e modificarne la forma e la lunghezza: “questi schizzi possono essere realizzati al vero isolatamente o anche assemblati nell’oggetto globale finito. Avremo così un modello di ciò che potrà eventualmente essere la soluzione del problema” (*ibidem*). La realizzazione di schizzi e disegni per rendere concreta, nero su bianco, la soluzione pensata, è un’azione che Munari considera come essenziale per il progettista. Ciò significa che la visualizzazione non soltanto mentale, ma anche quella fisica, concreta, “tattile”, concorre alla costruzione progettuale del proprio metodo e del proprio risultato. Sono necessari, dunque, per fissare “un pensiero utile”, per comprendere le proporzioni, le prospettive sia fisiche sia mentali, per vedere concretamente se ciò che è stato immaginato e risiede nella mente, possa essere realizzato nello stesso modo o se vi è la necessità di ritrattare, riconsiderare, ripensare, cambiare. La fisicità della matita, la concretezza del foglio sul quale vengono tracciate linee, scarabocchi, cancellature, da una parte genera caos visivo, ma in profondità tale caos genera ordine, con un connotato generativo e stimolante. Inoltre, può avere la funzione di imprimere e cristallizzare un pensiero o un’idea grezza, che se rilevante, può essere sviluppata in un secondo momento. Tale cristallizzazione può successivamente rendere conscio il progettista di aver avuto un’intuizione, di aver compiuto una scoperta. Lo schizzo prodotto è una continua comunicazione, silenziosa ma echeggiante, con il proprio io, le proprie idee che si interfacciano, si relazionano, creano nuovi significati e significanti. Munari approfondisce diverse tipologie di disegno, come quello piatto, prospettico o frontale, le quali tuttavia contengono un significato pedagogico fondamentale, il quale permea questo particolare momento del metodo progettuale: il ritorno. Ritorno inteso come un depositare un pensiero, un’idea, una parola, lasciandola sospesa, per un dopo che verrà. Una consapevolezza intima del sapere di cambiare, non essere gli stessi, non rimanere uguali nei modi e nei progetti. Un ritorno o saper stare e

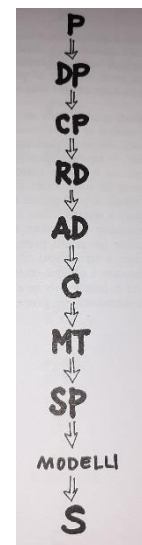


Figura 19:
Modelli nel
metodo
progettuale

vivere nelle cose pensate, nei progetti ideati e desiderati: regalarsi il tempo, la cura, l'attenzione di indagare ed esplorare i propri obiettivi, i propri desideri, che mutano o si intensificano con il tempo. Imparare che tutto ciò che ci circonda necessita di un apprendimento che non è nozionistico ma che è empatico, profondo, curioso, fantasioso. Le soluzioni immaginate all'inizio possono non essere le medesime rispetto a quelle ottenute alla conclusione del percorso. Mutano nel tempo, ma non ne perdono la validità, il significato, l'importanza. Ritornare su ciò che si era pensato e osservare e osservarsi diversi, cambiati, consapevoli. Il metodo progettuale di Munari ritorna, non soltanto nei progetti concreti, ma anche nei progetti di vita e creativi dei bambini e adulti. Ritorna sottoforma di domanda, di problema, di ricerca; sottoforma di colori, forme, libri o giocattoli. Il punto di partenza è il medesimo, la necessità o la sfida nel raggiungere qualcosa di altro da noi o da ciò che è vicino, per raggiungere un nuovo status, un nuovo pensiero, un nuovo io. Il processo o procedimento è un ponte tibetano, costruito da molteplici assi, ciascuna essenziale per il passaggio e l'attraversamento. Il saper come fare, come procedere, come camminare, è essenziale per ciascun essere umano, in special modo per un bambino, per essere sicuro di poter procedere nella direzione giusta e auspicata, su solide assi, con solide basi, con solidi esempi e guide.

La consapevolezza che porta la sperimentazione ha necessità di una verifica, una restituzione del cammino progettuale percorso. La fase della verifica prende in considerazione i modelli e i bozzetti realizzati, per poi verificarne appunto la validità. Una verifica che Munari suddivide in due tipologie precise e distinte: una verifica esterna ed una verifica interna. La prima si configura come una proposta, del modello progettuale realizzato, ad un pubblico o a possibili fruitori, chiaramente in termini di design, dello stesso. Essi apportano dunque un certo numero di giudizi, che potranno essere prettamente personali oppure quanto più oggettive in relazione alla soluzione adottata: nel primo caso, il giudizio sarà condizionato dal gusto individuale e dalla visione soggettiva, la quale tuttavia non apporta un'opinione valida per il miglioramento della soluzione stessa, in quanto appunto priva di criteri solidi e oggettivi; la seconda, in quanto il parere espresso



Figura 20:
Verifica
nel
metodo

riguarda strettamente le caratteristiche strutturali e procedurali, è rilevante ed è possibile prendere in considerazione i giudizi che appartengono a questa seconda categoria. “Se uno dice: l’interruttore è troppo piccolo, allora si può vedere se è possibile ingrandirlo” (*ibidem*, p. 58). L’obiettivo della verifica esterna è quello di ricevere critiche costruttive, opinioni, osservazioni, per poter avere quanto più materiale possibile per il secondo momento, ovvero la verifica interna. Essa consta nella rielaborazione, nel ritorno ai giudizi esterni per poter comprendere quali di essi possano effettivamente migliorare la soluzione proposta ed ipotizzata. In tale istante è possibile ripensare e modificare il bozzetto, rendendolo quanto più funzionale ed efficace rispetto al precedente. La verifica interna mette in atto la verifica esterna: è un momento di riflessione, di sospensione, di ritorno. Inoltre, un momento cruciale, per raggiungere infine la soluzione desiderata.

La soluzione viene infine delineata definitivamente tramite disegni denominati “costruttivi” da Munari: “dovranno servire a comunicare a una persona che non è al corrente dei nostri progetti, tutte le informazioni utili per preparare un prototipo” (*ibidem*, pag. 60). Tale fase, perciò, consente di fissare la soluzione prescelta, non soltanto per rendere chiara la meta da raggiungere, ma anche per permettere ad altri individui di poter riprodurre o prendere in analisi il metodo progettuale sviluppato, con relativi problemi, fasi e soluzioni. È possibile interpretare il disegno costruttivo come non più un bozzetto, ma un vero e proprio progetto definito e definitivo. Non contiene elementi incerti, dubbi strutturali o di materiali. Tramite essi, si giunge perciò alla soluzione desiderata, da mettere in pratica o da costruire.

Si conclude perciò il processo del metodo progettuale, caratterizzato da espliciti passaggi e momenti chiave, da analizzare, osservare e mettere in pratica. Munari afferma come lo schema di progettazione esposto ed illustrato “non è uno schema fisso, non è completo e non è definitivo. È ciò che l’esperienza ha dettato fino ad oggi” (*ibidem*). Il progettista è libero di poter modificare il proprio schema, sperimentarlo e applicare novità e cambiamenti. L’obiettivo auspicato perciò non è tanto quello di avere

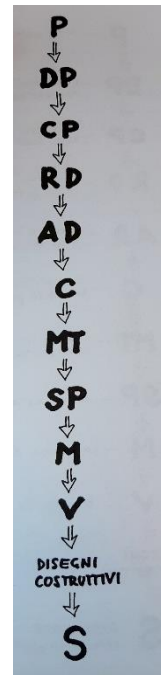


Figura 21: Disegni costruttivi nel metodo progettuale

un rigido schema con cui progettare, con cui difenderci o lasciarci guidare. È uno schema attivo, dinamico, in continuo mutamento, che necessita di un perenne collegamento e legame con il progettista. Il rapporto tra i due si anima di una sinergia ed energia florida e creatrice ove lo stesso schema diviene concreto, quasi materico e tangibile. L'esempio che adduce Munari circa il progetto della lampada è un esempio pratico di design, semplice da comprendere. La scelta di prendere come problema la costruzione di tale oggetto è sintomatica della necessità di riuscire a conveire nel modo più semplice ed immediato possibile l'utilità e la forza del metodo progettuale. Comunicare perciò fattibilità, forza, coraggio, voglia di mettersi in gioco a coloro che desiderano creare un progetto.

Tale progetto, tuttavia, può essere applicato non soltanto nel mondo del design. Munari, essendo innanzitutto architetto e designer, riporta esempi relativi al suo mondo, al suo contesto di vita. La Bellezza che traspare ad ogni modo fa intravedere le grandi potenzialità intrinseche a questo schema progettuale, applicabile ad altri mondi, altri contesti, altre realtà e altre persone. L'inclusività abbraccia tutte le realtà immaginabili e inimmaginabili. Lo stesso artista, per chiarificare ancor di più tale concetto, riprende il mondo culinario proposto all'inizio del libro: il risotto verde. L'artista crea uno schema progettuale, riportato in Figura 22, ove egli scrive domande chiave riassuntive, giustapponendole a ciascuna fase. Lo schema è possibile denominarlo anche procedimento, processo, tramite il quale raggiungere l'obiettivo preposto. Definire perciò che tipologia di risotto preparare e i destinatari (DP); i componenti necessari per poter realizzarlo (CP); prendere in considerazione altre ricette eseguite in precedenza (RD) per poi analizzare gli elementi efficaci e di successo (AD); il momento della creatività nel pensare a come poter realizzare il tutto nel miglior modo possibile (C); definire i materiali e tecnologie per la cottura (MT); attuare tentativi, sperimentare diverse versioni per comprendere quale versione possa essere più gustosa (SP); definire la

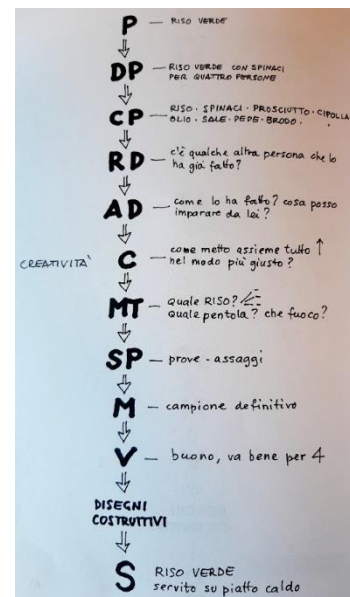


Figura 22: Schema progettuale completo circa il risotto verde,

ricetta (M) facendola assaggiare ad altre persone (V); infine, scrivere la ricetta (DC) che conduce al risultato ottenuto e desiderato (S).

Portare quanti più esempi possibili, nel modo più comprensibile e meno complesso rende lo schema efficace e, di conseguenza, l'intero metodo progettuale munariano. L'applicabilità è alla portata di tutti, adulti e bambini. Ed è a quest'ultimi che l'artista rivolge l'attenzione. La creazione di un modello da seguire concretizza la domanda "come posso apprendere?", la quale riecheggia spesse volte nel contesto quotidiano di ciascun individuo, specie nel periodo dell'infanzia, ove la curiosità e la scoperta sono peculiarità da stimolare e sviluppare. Progettare non significa soltanto costruire una lampada o un oggetto in generale, ma significa saper costruire un proprio metodo per apprendere, per conoscere ciò che ci circonda in modo approfondito, consapevole e critico. Le fasi analizzate rendono esplicito al bambino il sentiero da compiere, le tappe da rispettare per perseguire il proprio obiettivo. La proposta che Munari crea, si collega fermamente al mondo della didattica per scoperta, ad una realtà pedagogica essenziale per la crescita e la formazione del bambino e della sua identità. La scoperta, la ricerca, la riflessione e il ritorno tramite il metodo progettuale munariano puntano al *come*, al fare, all'applicazione. Ciò significa che educatori e insegnanti, i quali sono investiti della missione di mostrare la funzionalità e la dinamica della progettazione, hanno il compito di riconoscere il bambino come un individuo capace, come definito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989: sia di poter applicare ciò che lo aiuta a soddisfare il proprio ben-essere, sia di apprendere come poterlo fare. Un processo di riconoscimento, definito da Kroflič (2012, Toffano Martini, De Stefani), in quanto "compito morale di fondamentale importanza per l'educatore nel momento in cui accettiamo che le nostre identità si formino nel dialogo con altri, in accordo o in contrasto con il modo in cui gli altri ci riconoscono" (p. 114). Considerare il bambino capace, aiuta lo stesso a sentirsi abile e adatto a ricercare un modo e un come per raggiungere le proprie soluzioni. Kroflič, inoltre, riprendendo l'approccio induttivo all'educazione morale del modello di Reggio Emilia, sottolinea l'importanza dell'arte ed il suo ruolo per promuovere lo sviluppo morale di ciascun bambino. Infatti "l'arte può essere utilizzata [...] in diversi ruoli: come strumento motivazionale per aprire la mente

ai dilemmi morali, come fonte di conoscenza in campo etico, e anche come una specie di punto d'attraversamento, un medium per superare i divari culturali ed emotivi tra i bambini" (p. 122). Non soltanto i divari culturali, ma anche i divari e le distanze che si creano tra ciò che si desidera e il raggiungimento dell'obiettivo. Munari nella sua arte e nel suo design stimola tale lontananza, per farla divenire motore di ricerca e di movimento, tramite l'arte, il tatto, la progettazione, intesi come ponti per arrivare ad apprendere, realizzare e realizzarsi.

3.3 Applicazione del metodo munariano nei laboratori: il "cosa"

3.3.1 Sei principi fondamentali

Sperati (2020), all'interno dell'articolo "Il Metodo Bruno Munari", approfondisce il metodo progettuale recuperando in quanto ex allieva dell'artista le caratteristiche definite dallo stesso per la sua applicazione. L'applicazione del metodo progettuale, infatti, si concretizza all'interno dei Laboratori ideati da Munari a partire dal 1979. Con lo sviluppo degli stessi, infatti, egli chiarifica le condizioni e i principi essenziali che favoriscono lo sviluppo del pensiero creativo e l'apprendimento del progettuale nei bambini.

La prima condizione essenziale per disporre il laboratorio in quanto applicazione metodologica, è la *sospensione del giudizio*. Nella creazione di un'ambientazione che ha l'obiettivo di accogliere un momento pratico di apprendimento e sperimentazione, vi deve essere tale presupposto. In quanto ambiente di apprendimento, è necessario infatti costruire un luogo, fisico e mentale, dove la prova, lo studio e l'esplorazione si configurano come elementi chiave e strutturanti la propria progettazione e azione. Con tale esplicitazione, l'errore e lo sbaglio devono essere percepiti ed esplicitati come momenti intrinseci del laboratorio, momenti caratterizzati non da negatività e fallimento, ma come processi normali e educanti del percorso e del sentiero intrapreso. Il laboratorio, infatti, crea le condizioni anche relazionali "perché ciascuno possa sentirsi libero di fare, di sperimentare [...]. Tutto questo in assoluta libertà" (*ibidem*, p. 7). La libertà quindi di regalare a ciascun partecipante la propria dimensione, comprendente di spazi e di tempi personali e individualizzati, dove ciascuno senta di essere importante e di star compiendo qualcosa di importante per se stesso e per il proprio percorso di apprendimento in divenire. In tale condizione di fiducia e disponibilità, la curiosità e lo

stimolo nell'agire e nel fare rimangono nel focus positivo e generativo all'interno del contesto laboratoriale, riuscendo ad applicare le indicazioni tecniche richieste in quel preciso momento con attenzione e cura. La dimensione appena descritta è aperta al respiro, al ritorno e al tempo personale. Per questa ragione, vi è la necessità di dedicare tempo ed energie per il rafforzamento di tali concetti verso i bambini e verso gli adulti. Come specificato nelle fasi della progettazione, la fretta di concludere e la involontaria superficialità di giungere a soluzioni affrontate deve essere messa da parte.

Da ciò deriva il secondo principio, ovvero *l'attenzione sul processo*, piuttosto che sul risultato. Nel contesto sociale e culturale odierno, la fretta e l'incessante produttività sono concetti forti e categorizzanti, talvolta limitanti e soggioganti per i bambini. Il laboratorio al contrario si pone in un'ottica diversa, con un fine diverso. Non tanto quello di creare prodotti esteticamente e visivamente belli, quanto invece quello di insegnare al bambino il processo, o metodo progettuale, per la realizzazione dell'obiettivo proposto. Inoltre, di porvi attenzione e consapevolezza. Tale presupposto conduce il bambino a rallentare e ritornare sulle proprie azioni, senza il timore di sbagliare ma con l'intenzione invece di verificare se il proprio operato stia conducendo nella direzione auspicata. Osservare perciò il sentiero percorso fino a quel momento, controllare che la strada scelta stia portando alla meta, verificare lo stato dei propri piedi e della propria motivazione. Nel caso, decidere di cambiare strada oppure di continuare sul sentiero. L'attenzione sul processo è didatticamente essenziale, specialmente nell'apprendimento. Senza giudizio e con l'attenzione rivolta al viaggio, il bambino non rischia di perdersi le bellezze che lo circondano, come accadrebbe se rimanesse con lo sguardo fisso verso la meta. La guida dell'adulto rimane cruciale, per far sì che lo sguardo si apra a nuove realtà, per imparare come guardare e creare significati, orientando il bambino senza costrizioni. La comunicazione durante i laboratori è essenziale: ciò non suggerisce un dialogo costante e rumoroso, ma al contrario un dialogo di qualità e significativo, che supporti l'azione e la diriga, creando legami, relazioni e collegamenti inaspettati e inattuabili senza la comunicazione il dialogo.

Tale dialogo conduce al terzo principio, ossia l'esistenza di possibili *molteplicità di soluzioni*. Lo stesso Munari si rivolgeva spesso nei confronti dei bambini, durante

l'esecuzione dei laboratori, con la domanda "in quale altro modo si può fare?" (*ibidem*, p. 8). Tale domanda, come afferma Sperati, non contiene l'intenzione di generare ansia o inadeguatezza nei bambini. Insieme ai principi sopra citati, tale domanda diviene un'opportunità di riflessione circa il proprio operato, per guardarlo con un'altra prospettiva. Inoltre, riporta il bambino alla fase della verifica interna, grazie alla quale il bambino può giungere a nuove considerazioni e consapevolezze, modificando successivamente il proprio operato. Tuttavia, è possibile seguire un nuovo sentiero, che affianca quello già intrapreso e che giunge ugualmente alla medesima meta. Così come in natura, anche nella progettazione ciò accade. È possibile creare la stessa opera in modi differenti; è possibile risolvere un'operazione con procedimenti diversi; è possibile raggiungere la cima da strade opposte. La potenza di tale realtà è da insegnare ai bambini, per consentire loro di non adagiarsi sull'apparente rigidità dello schema progettuale, ma al contrario animarsi di creatività e del pensiero divergente che genera e stimola le menti. Non soltanto: permette di accogliere punti di vista diversi, modi diversi di agire e pensare, che possono soltanto arricchire l'esperienza e incuriosire i partecipanti. Grazie alla molteplicità di soluzioni, tramite il dialogo e l'osservazione è possibile apprendere strade nuove, che possono essere interiorizzate e riapplicate, magari trovando un sentiero che si adatta meglio alle esigenze e capacità di ciascuno. Un confronto che non crea disparità o competizione, ma che al contrario regala nuovi occhi e nuove mani. In risposta a tale concetto, il figlio Alberto riporta tale molteplicità di soluzioni al mondo pratico dei materiali, cari al padre, e sui quali spesso i due si ritrovavano insieme a ragionare e a lavorare, poiché essi "offrono loro stessi, e per primi, una risposta alla qualità dell'azione" (*ibidem*): "quando le sue agili dita piegavano un fil di ferro, annodavano un filo di nylon strappavano una stoffa o un cartoncino, non vi era mai traccia di violenza [...]. Non era un semplice agire, ma una sorta di rispettoso dialogo silente, durante il quale l'intelligenza del gesto interrogava la storia dell'oggetto sul quale stava operando, quasi per ripercorrere il lungo cammino durante il quale l'oggetto aveva acquisito delle caratteristiche peculiari che ora esprimeva e con le quali bisognava trovare un accordo" (p. 5).

Tali parole introducono dunque il quarto principio, riassumibile con il concetto dell'*intelligenza del gesto*. Munari identifica l'intelligenza come la sapienza e la consapevolezza dell'azione indirizzata ad uno specifico scopo, come quella dell'artigiano. Riconsegnare valore alla tattilità, al lavoro manuale, al creare e al fare tramite le mani e i gesti, che si colorano di unicità e lentezza. Un laboratorio che incoraggia al compiere movimenti pensati, che apportino significatività al momento in corso. Un gesto, perciò, che concretizza un pensiero ed un ragionamento, che mette in atto il progetto. E dopo averlo concretizzato, è possibile che esso non risulti come pianificato, come voluto. Fare e rifare dunque, aggiustare, ricominciare da capo: un allenamento di pazienza, di gesti che conducono ad un allenamento di pensieri e di progettazione. I latini solevano pronunciare il detto *repetita iuvant*, ossia letteralmente le cose ripetute aiutano: all'interno di tale principio, il detto calza perfettamente, poiché sottolinea l'importanza non solo nel non darsi per vinti e continuare a provare, ma anche della costanza e della ripetizione necessarie per riuscire ad interiorizzare, apprendere e riproporre un determinato progetto. Una ripetizione sicuramente caratterizzata da consapevolezza e riflessione, dove l'azione viene ripetuta per un fine: costruire la propria conoscenza, in modo materiale ed efficace.

La presenza di *vincoli e limiti* definisce dunque il quinto principio del laboratorio. All'interno di esso, vengono considerati come risorse ed opportunità. In un primo momento, per loro intrinseca esistenza appaiono come ostacolanti e vincolanti. Munari invece li concepisce come occasioni di riflessione e di ragionamento su come invece orientare la propria azione, sfruttando le potenzialità e le caratteristiche dei vincoli stessi, come per esempio i materiali. Scegliere dunque di non venire limitati, ma partire da queste condizioni o caratteristiche per delineare e seguire un *modus operandi* efficace e ancor più aderente alla realtà circostante. Per esempio, saper sfruttare al massimo le peculiarità del legno per realizzare un oggetto, utilizzandole a proprio vantaggio, invece che fermarsi e fossilizzarsi su un ostacolo che non si sposterà. È in tale principio che si ha necessità di applicare il pensiero divergente e creativo, il quale permette di poter entrare in tale ottica per trasformare una condizione di disagio e di negatività in una situazione favorevole e stimolante.

Riprendendo le fasi del metodo progettuale, il sesto ed ultimo principio riporta l'importanza della *ricerca delle variabili* all'interno del laboratorio. Esso può essere ricondotto alle ricerche condotte in educazione, secondo le quali esse vengono realizzate tramite il metodo scientifico. Secondo Coggi e Ricchiardi (2005) infatti, "la ricerca deve essere condotta secondo una pianificazione razionale e rigorosa, che formalizza i passaggi di costruzione delle conoscenze. [...] Prevede un'attenta pianificazione preliminare, che esige la formulazione di ipotesi appropriate, l'elaborazione di un piano di verifica, la rilevazione dei dati" (p. 19). In tali parole, quindi, è possibile osservare una similarità tra le due, il metodo progettuale munariano e la ricerca empirica educativa. Egli, infatti, tramite la ricerca nei laboratori attua un'esplorazione delle possibilità tramite diverse variabili o ipotesi. "L'ipotesi è una possibile risposta al problema che il ricercatore si è posto" (*ibidem*, p. 38), pertanto con la fase progettuale della raccolta dei dati e la loro analisi (RD e AD) si identificano quelli rilevanti per l'applicazione di sperimentazioni tramite ipotesi. Da ipotesi teorica diviene concreta, "un modello con cui il ricercatore rappresenta la realtà". (*ibidem*). Per rappresentare la realtà Munari si serve perciò della catalogazione di immagini, colori, forme e dimensioni, dove la natura e il mondo divengono oggetti di studio. Con tale catalogazione, è possibile infatti scoprire la molteplicità dei dati da raccogliere. Un esempio che egli stesso propone è il cielo: con la sola osservazione, è possibile scoprirne i segreti che esso cela: non soltanto è possibile ritrovare il colore azzurro della mattina, ma ritornando con lo sguardo ad orari diversi, compaiono il rosso fuoco, l'arancione, il giallo: i colori dell'alba, del tramonto e della notte, in giorni cupi, assolati o nebbiosi. In questo modo, scoprire i colori e scoprire il mutamento nelle cose, ma anche nelle persone e negli accadimenti della vita. A tal proposito, Sperati (2020) sottolinea come rapportarsi alle variabili significhi "uscire dal senso unico, dribblare lo stereotipo, abituarsi, fin da piccoli, a considerare tutte le possibilità per costruirsi una mente più aperta, in grado di cogliere gli infiniti aspetti di un fenomeno" (p. 9). Educare perciò al saper vedere, e non soltanto guardare, con attenzione e cura al mondo che scorre che va avanti; educare la curiosità a cercare senza rimanere fermi nelle proprie convinzioni. Al contrario, applicando il metodo progettuale, avere la consapevolezza che esistendo

più soluzioni, più problemi e più sentieri, è essenziale considerare e attribuire validità ed importanza alla ricerca di quella o quelle più adatte al proprio scopo e alla propria persona.

I principi del metodo progettuale, perciò, abbracciano e accolgono al loro interno molteplici dinamiche, sia pratiche sia morali ed etiche. Munari sceglie di includere e considerare ogni aspetto e ogni pratica, per consentire a ciascun bambino di agire e costruire in un ambiente sicuro e stimolante, senza giudizio e senza pressioni circa il prodotto. Un luogo mentale e fisico dove poter sperimentare, conferendo significatività ai gesti e ai processi applicati, riflettendo sulla molteplicità dei risultati, senza rinchiudersi in una risposta univoca e limitante. Lavorando e applicando nel laboratorio, il bambino segue istruzioni tecniche sempre più complesse, che lo conducono a costruire il proprio metodo e se stesso, scegliendo il proprio sentiero da percorrere per raggiungere la propria meta.

3.3.2 Gli elementi costitutivi: gli obiettivi

La metodologia progettuale munariana trova la sua applicazione nei laboratori ideati da Munari. In tale format didattico, infatti, vi è la possibilità di esplorare e di dare vita a diversi progetti. Esso deve essere considerato non soltanto come un luogo fisico, comprensivo di grandi banconi e sedie con materiali di tutti i tipi; ma anche una vera e propria strategia di apprendimento consapevole, dove ciascun bambino ha spazio al proprio approccio nei confronti dell'Arte, ma più in profondità con la vita e i suoi ostacoli. Comunian (2018) sottolinea come, nel "contesto della progettazione di un laboratorio, intervengono infatti molteplici competenze e professionalità, appartenenti agli studi di didattica, psicologia, arte e storia dell'arte, scienze della comunicazione e antropologia. Una rete che si espande e dà frutto a nuove collaborazioni, nuovi sistemi di integrazione e nuove soluzioni a problematiche relative all'educazione dei cittadini di domani" (pag. 10). Per questa ragione, Munari delinea il proprio laboratorio con tale prospettiva e ottica, creandolo non solo come luogo in cui creare un prodotto, ma sperimentare quanto più possibile se stessi e la vita.

Comunian (2018) inoltre, riporta gli obiettivi di Munari, i quali si ricollegano ai sei principi fondamentali sopra descritti.

Il primo è quello dello *sviluppo della fantasia*. Durante il corso della sua vita, Munari ha attribuito innumerevoli ricerche e scritti al tema della fantasia e della creatività, concretizzandole infine all'interno dei suoi laboratori. Esprime perciò la necessità di svilupparla, in relazione al pensiero e all'agire dei bambini.

Il secondo obiettivo può essere riassunto nel concetto del *rendere l'arte a portata di ogni individuo*, rendendo i *musei luoghi attivi e di scoperta* dinamica. Come evidenziato nel primo capitolo, il periodo storico ha favorito lo sviluppo dei laboratori interni alla Pinacoteca di Brera, ove l'intenzione era quella di rivitalizzare gli edifici depositari di storia e cultura in edifici comunicativi e inter-relazionali. Concepire perciò il museo come luogo di apprendimento extra-scolastico, ove l'apprendimento stesso trova uno spazio diverso e stimolante dove attecchire, per poi germogliare.

Infine, l'ultimo obiettivo riconducibile al secondo principio fondamentale: ovvero quello dell'offerta di un percorso e di un *processo di apprendimento pratico*, non soltanto la proposta di un traguardo con prodotti da realizzare.

3.3.3 *Gli strumenti come ponti*

All'interno della rivista "Il diaframma" nel 1977⁶, Munari rilascia un breve articolo denominato "Il museo come campo didattico", ove egli definisce gli strumenti e le attrezzature utilizzate nel laboratorio: "L'attrezzatura del laboratorio si compone di banconi con pannelli verticali di legno truciolato naturale, disposti nel centro di una sala. Su di essi i bambini trovano le informazioni visive per capire una regola o una tecnica. I pannelli sono quattro e le informazioni visive sono otto. Sui piani di appoggio i bambini trovano tutta l'attrezzatura necessaria per lavorare". Per lo sviluppo delle attività laboratoriali, Munari prende in considerazione un tema, quello del divisionismo. Mette a disposizione foto di riproduzioni di opere divisioniste, come Seurat e Boccioni, attorno alle quali sviluppa le diverse proposte laboratoriali. "Le tecniche e le regole spiegate visivamente ai bambini in questa prima edizione del laboratorio sono quelle del «lontano-vicino» cioè il problema della prospettiva cromatica; le textures, il collage, le forme componibili; i formati diversi". Avere a disposizione perciò diverse tipologie di

⁶ Munari, B. (giugno 1977). <<https://www.munart.org/doc/bruno-munari-diaframma-227-1977.pdf>> ultima consultazione: 10 gennaio 2022.

materiali, di consistenze, di colori, per far sì che ciascun bambino possa utilizzarli e tramite essi esprimersi. Le tecniche ideate vengono proposte ai bambini tramite giochi: nella fattispecie, otto giochi in otto stazioni diverse (Comunian, 2018, p. 31), dove ciascun partecipante tramite brevi didascalie esegue la specifica attività.

Il secondo strumento utilizzato è quello della semplicità della comunicazione e del linguaggio, ovvero la *semplificazione*. Prendendo in esame l'opera d'arte, Munari sostiene l'importanza della comprensione della stessa non soltanto tramite una spiegazione, sia essa orale oppure scritta. È necessario comprendere il messaggio, l'intenzionalità con cui essa è stata creata e concepita: "non è quindi il contenuto che fa l'opera d'arte, ma il modo col quale viene comunicato"⁷. Nella fattispecie i laboratori munariani mirano a sviluppare in ciascun bambino la comprensione del linguaggio visivo, tramite le tecniche utilizzate per creare l'opera d'arte o il prodotto preso in considerazione. Per perseguire tale scopo, la comunicazione deve essere quanto più semplice ed efficace possibile, senza sovraccaricare di informazioni il messaggio. Finessi e Meneguzzo (2007) in relazione agli insegnamenti che Munari impartiva nelle sue lezioni, affermano che "complicare è facile, semplificare è difficile. Per complicare basta aggiungere, tutto quello che si vuole: colori, forme, azioni, decorazioni, personaggi, ambienti pieni di cose. Tutti sono capaci di complicare. Pochi sono capaci di semplificare. Per semplificare bisogna togliere, e per togliere bisogna sapere che cosa togliere" (p. 37). Il laboratorio, dunque, consente non soltanto ai bambini, ma anche agli adulti, di adoperare tale difficile procedimento: tramite la pratica, l'agire, il fare e il creare. Il semplificare non significa rendere più facile, ma significa rendere accessibile e comprensibile il contenuto o la modalità di lettura. È tale lo scopo che rende i mezzi dei ponti, che agganciano da una parte la necessità e la curiosità dei partecipanti da una parte, e dall'altra il laboratorio stesso con attività e giochi.

Infine, lo strumento più importante utilizzato nel laboratorio sono i *giochi*, specifici per ogni obiettivo. Per l'apprendimento del metodo progettuale da sviluppare e del linguaggio visivo comunicato, i giochi si suddividono in diverse tipologie, che riguardano

⁷ Munari, B. (giugno 1977). <<https://www.munart.org/doc/bruno-munari-diaframma-227-1977.pdf>> ultima consultazione: 10 gennaio 2022.

il collage, il colore, la forma, il disegno e le texture. Condividendo il pensiero di Maria Montessori, ovvero “aiutami a fare da solo”, Munari stimola i bambini alla “sperimentazione, alla libera scoperta e all’autonomia. Coltivando quindi la spontaneità e la curiosità per sviluppare la fantasia, la creatività e la libertà di pensiero, favorire la diffusione di una nuova sensibilità estetica, fornendo strumenti operativi”⁸.

3.3.4 Le fasi del laboratorio e il “perché”

Le caratteristiche ed i principi del metodo e dei laboratori sopra descritti, si concretizzano in fasi.

La prima fase si individua nel momento della *ricerca* e di progettazione da parte dell’adulto o dell’educatore, individuando gli obiettivi ed i materiali che possano conferire espressione alle attività: “il laboratorio non può essere solo immaginato: va accuratamente progettato e sperimentato prima di proporlo all’utenza finale” (Sperati, 2020, pag. 11. Ciò implica un’approfondita pianificazione, che però deve poter essere flessibile e potenzialmente modificabile nel tempo. L’esperienza laboratoriale deve essere un luogo ed un momento di apprendimento continuo per tutti, non soltanto per i bambini ma anche per gli insegnanti e gli educatori, i quali traggono vantaggio dall’esperienza per la riprogettazione successiva.

Successivamente, vi deve essere *l’allestimento degli spazi e dei materiali*, nel modo che più si adatta ai bisogni e alle caratteristiche dell’utenza del laboratorio, in modo tale che tutto ciò di cui si ha bisogno sia accessibile da parte di tutti i partecipanti. Principalmente i laboratori, poiché vengono chiamati tattili dallo stesso Munari, propongono prevalentemente attività artistiche tattili di manipolazione di oggetti ed elementi.

Una volta disposto l’ambiente di apprendimento, avviene il momento dell’*accoglienza* dei partecipanti, momento cruciale per l’avvio delle attività. In tale fase, infatti, l’educatore predispone una sorpresa, che può essere un gesto o un’immagine, che genera nei bambini curiosità e attenzione. Inoltre, la sorpresa ha la funzione di creare un aggancio alla tematica del laboratorio e delle sue attività, inserendo i

⁸ Articoni, A. (2019, p. 616). <[file:///C:/Users/StudioBac/Downloads/Dialnet-LarteComeGioco-7105028%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/StudioBac/Downloads/Dialnet-LarteComeGioco-7105028%20(1).pdf)>. Ultima consultazione: 11 gennaio 2022.

partecipanti in modo graduale al contesto laboratoriale, esplicitando i principi del non giudizio e della libera sperimentazione.

Il vero e proprio inizio delle attività avviene tramite quello che Sperati (2020) definisce come *azione-gioco*: “di fatto un gesto, un’azione che viene fatta dall’operatore per dare il via alla sperimentazione, invitando tutti a provare. È importante in questa fase privilegiare l’azione piuttosto che le parole” (*ibidem*). L’esempio della costruzione dell’albero, riportato a pagina 36, è un chiaro esempio del laboratorio munariano. Senza necessità di lunghi discorsi o spiegazioni, l’educatore mostra e propone l’attività. La curiosità generata e l’emozione di un nuovo contesto e sfida, conduce i bambini a mettersi in gioco e a sperimentare.

Segue perciò il momento della *sperimentazione*. I bambini durante le attività vengono seguiti dall’educatore il quale fornisce supporto tecnico, ovvero propongono suggerimenti, relazioni e legami tra le differenti esperienze, per favorire la domanda “in quale altro modo si può fare?” senza però intervenire e modificare sul processo e metodo progettuale di ciascun bambino. Una guida, che conduce e tiene per mano senza forzare o imporre.

Infine, vi è il momento della *restituzione collettiva*, dove l’operatore domanda ai bambini di esplicitare i processi impiegati. Tale momento ha la funzione di far emergere i gesti e i pensieri dei partecipanti, inoltre ciò che hanno appreso per poter raggiungere l’obiettivo: fissare perciò i concetti e gli apprendimenti. Viene utilizzato il dialogo, in riferimento all’osservazione dei lavori prodotti, per dar valore al processo con cui essi sono stati realizzati. Ricostruire il processo, ritornare sui propri passi per evidenziare ed essere consapevoli delle scelte compiute. Il momento della restituzione è fondamentale, e con esso si conclude l’esperienza laboratoriale.

Il sentiero è stato scelto, la meta è stata raggiunta. Tuttavia, come succede durante i viaggi, ciò che rimane impresso nella memoria di bambini e adulti non è soltanto la meta, ma il percorso, ovvero la strada stessa, la quale diviene il perché, il significato stesso della ricerca. Il sentiero con le sue deviazioni, imprevisti e ritrattazioni. Il progetto iniziale, definito a priori si è modificato nel tempo, e l’individuo è cambiato insieme ad esso. Il metodo progettuale munariano evidenzia questi elementi, li fa vibrare di energia

creativa e dinamica, rendendo le esperienze uniche ma riproponibili e concrete. Il tatto, le consistenze, i colori, permettono a ciascun partecipante di poter esprimere le proprie peculiarità, inserendole in un progetto definito ma in continuo cambiamento. Permette di definire i propri sogni, i propri scopi, i propri obiettivi. Ideare un piano d'attacco e d'azione, per raggiungerli con preparazione, organizzazione e consapevolezza, senza dimenticare il divertimento e lo stupore che soltanto Munari e la sua personalità sapeva regalare, e di cui era esempio. Buzzati (1948) lo definisce come "un uomo piccolo con l'espressione sempre vagamente stupefatta di un bambino, un folletto che interviene continuamente e quotidianamente" (p. 13). Ed è ciò che all'interno della sua metodologia è possibile respirare: meraviglia, stupore, energia, creazione del proprio come, cosa e perché.

4 *L'alleanza creativa di Munari e Rodari*

L'incontro tra Munari e Rodari avviene nel 1960 grazie ad Einaudi per la realizzazione delle illustrazioni per il libro *Grammatica della Fantasia* (1973). L'incontro sancisce un'alleanza che nel tempo diverrà sempre più forte, circa i modi di concepire la creatività, la fantasia e in special modo le parole dei due autori. La scelta da parte di Rodari di far disegnare a Munari le illustrazioni suggerisce nell'immediato una importante vicinanza, non soltanto amicale ma specialmente ideologica. Munari, infatti, era conosciuto come artista eclettico e innovatore, all'avanguardia nella realizzazione di laboratori e di immagini, oggetti e opere, che esprimessero non tanto una particolare funzione ma una progettazione e un pensiero creativo. Come evidenziato, il suo metodo progettuale anche in campo laboratoriale, riflette l'importanza che il pensiero ricopre nel percorso apprenditivo e personale di ciascun individuo, il quale deve essere stimolato da educatori e maestri aperti al dialogo, alla scoperta, all'errore. L'attenzione pedagogica che l'artista esprime attraverso il suo operato rispecchia perciò l'idea che Rodari ha circa le parole ed i racconti, ovvero di regalare al bambino occasioni speciali, uniche, stimolanti, che lo portino ad aprire la mente e avere la curiosità di imparare in modi diversi e divertenti. I disegni perciò che Munari realizza, nascono da queste idee. Appaiono come schizzi, bozzetti, macchie di colore che riempiono le pagine in modo apparentemente disordinato. Tali illustrazioni invece hanno un sapore pedagogico, volto a sviluppare nei bambini l'idea di poter sperimentare e giocare con i colori e i disegni: "non è una faccenda di forme, ma riguarda il nocciolo profondo delle storie che si vogliono raccontare" (Belpoliti, Faeti, Falcinelli, 2020). L'alleanza che si crea dunque tra questi due autori e che proseguirà poi nel tempo con altri libri, come *Filastrocche in cielo e in terra* (1960) e *Il pianeta degli alberi di Natale* (1962).

Si costruisce perciò un'alleanza creativa, che regala al mondo pedagogico un'occasione unica e stimolante, ovvero quella di fortificare il pensiero, il modo di apprendere di ogni persona, di scoprire, di mettersi in gioco e creare, in relazione con l'altro. Tale alleanza presenta importanti similarità, vicinanze pedagogiche e creative, essenziali da evidenziare e mettere in luce, poiché permettono di mettere in gioco il proprio modo di interpretare e vedere la realtà, assumendo nuovi punti di vista anche

didattici. Inoltre, comprendere quanto la vicinanza di questi due maestri possa essere accolta nella quotidianità delle azioni, rivolte alla scuola, ai bambini e alla propria vita.

4.1 Le Parole di Munari

All'interno della sua produzione letteraria, Munari realizza nello stesso anno dell'incontro con Rodari, il libro *Alfabetiere: facciamo assieme un libro da leggere* (1960). Il libro evidenzia il pensiero dell'artista riguardo alle parole e al modo di costruire il sapere tramite esse. Sperati (2020) sottolinea come egli usi "la parola cercando di sfruttarne al massimo le molteplici qualità. Egli non impone mai delle verità assolute, ma suggerisce gentilmente altri modi di vedere [...] dentro un percorso coerente e utile" (p. 11). Perciò le parole stesse assumono non soltanto un significato unico, ma generano e creano altre parole e altri significati a seconda di come esse vengono utilizzate o rielaborate. "Quella di Munari è soprattutto una parola che si fa materia, e la materia è qualcosa che si può modellare. Certamente, ogni materia ha le sue peculiarità e le sue regole, ma tramite la sperimentazione è possibile esplorarle e padroneggiarle, e successivamente infrangerle in modo rispettoso e creativo" (*ibidem*). La parola diviene materia, quindi oggetto di ricerca, di manipolazione, di scoperta.

Il libro *Alfabetiere*, perciò, con le sue caratteristiche, permette di concretizzare tale punto di vista. Ispirato ad un abecedario, presenta caratteristiche tuttavia rivoluzionarie ed innovative. L'artista crea un libro che possa essere strumento educativo, utile per la scoperta e l'apprendimento delle lettere e delle parole italiane. Sulla copertina, decide di porre lettere sparpagliate, le quali sembrerebbero essere state ritagliate da un giornale ed incollate senza apparente logica. Esse continuano sul retro della copertina, dove l'artista colloca una forbice con la scritta "continue voi" (Figura 23). La frase rende

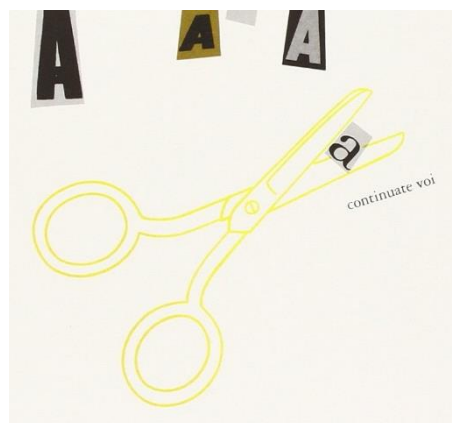


Figura 23: Particolare del retro di *Alfabetiere* (1960): "continue voi".

limpido l'intento di Munari: quello di rendere il bambino protagonista del proprio apprendimento. Tale intento viene inoltre riportato nell'introduzione del libro prescolare, dove egli scrive una lettera rivolta ai genitori, spiegando la funzione del libro

e le scelte compiute al suo interno: “Cari genitori, questo libro prescolastico è intitolato alfabetiere e non abecedario perché le lettere che contiene non sono disposte secondo il metodo tradizionale: a b c... ma secondo le difficoltà che presentano per essere imparate dal bambino” (1960, introduzione). Diviene perciò un libro del fare e del costruire, non soltanto da leggere e studiare. Segue perciò in modo coerente la pratica laboratoriale del fare, del metodo munariano e del modo di apprendere tramite la scoperta e la manipolazione. Inoltre, ciascuna lettera viene rappresentata in modi diversi, con un’acortezza intenzionale rivolta a diversi tipi di modalità di apprendimento. Infatti, le lettere sulla copertina vengono riprese all’interno di ogni pagina del libro, le quali costruiscono la forma di ogni lettera (Figura 24). Non soltanto: la lettera viene accompagnata da un testo, più o meno breve, dove la lettera compare diverse volte. In tal modo, oltre al modo di scriverla e di vederla, il bambino impara la sua musicalità, il suono che ciascuna parola presenta e viene ascoltata dall’orecchio. L’impostazione del libro, perciò, stimola la creatività e la fantasia del bambino e del genitore, per affrontare ciascuna lettera in modo peculiare e significativo. Le possibilità che Alfabetiere offre sono molteplici e aiutano l’apprendimento e l’esplorazione tramite il gioco della combinazione, la musicalità e le immagini. Il messaggio che traspare perciò, è quello di non limitarsi al semplice studio delle



Figura 24: Lettera P in Alfabetiere (1960)

lettere, ma di entrare in profondità, con la fantasia, nel mondo delle parole per scoprirne i suoni ma anche i significati. I diversi modi di rappresentazione offrono al bambino diversi punti di vista, diverse emozioni, ed insieme al genitore arrivare a comprendere che le lettere, formando le parole, sono veri e propri strumenti, i quali hanno il potere generatore di creare emozioni, messaggi, storie: per esprimere se stessi e comprendere gli altri. “La parola è quindi usata non come un qualcosa che comunica sempre un significato logico, ma è soprattutto un mezzo capace di trasmettere sensazioni recepibili con i sensi. La parola diventa un suono al pari del rombo del motore di un aeroplano che vola sulla città” (Sperati, 2020, p. 12). Munari, dunque, invita a considerare le lettere e

le parole come materia, come oggetti tattili combinabili ed esplorabili, che trasmettono un significato non soltanto per il modo in cui vengono scritte ma anche per il suono che esse possiedono. Le informazioni e i messaggi che ne derivano sono differenti e modificabili, “a seconda di come si sceglie di impiegarli. E così si torna a coinvolgere la mano” (*ibidem*, p. 17).

La mano perciò crea, rende tangibili le lettere, e dà la possibilità non soltanto di renderle fisiche ma anche di crearne di nuove. La peculiarità principale che Munari attribuisce è questa, cioè la possibilità di utilizzare la creatività e fantasia per apprendere e sperimentare parole e significati.

4.2 Le Parole di Rodari

Le parole e i racconti fanno parte del percorso pedagogico e didattico di Gianni Rodari. Egli vince il concorso per diventare maestro nel 1941. Quando prende servizio presso Uboldo, in una scuola in provincia di Varese, egli ha la possibilità di ragionare, sul campo, su come essa si svolge nel concreto, con le sue dinamiche, dottrine ed insegnamenti: “il lavoro gli piaceva ma [...] aveva un tarlo in testa che non lo lasciava in pace: la scuola, così com’era, era poco fantasiosa, poco creativa, e un errore era uno sbaglio e basta, non era un’occasione per apprendere con un sorriso” (Ciarcià & Speraggi, 2020, p. 15). Durante il suo percorso da maestro, Rodari inizia a ideare e sperimentare le sue idee innovative in campo pedagogico e didattico. Grazie alle esperienze di vita che compie, e ai diversi ruoli sociali che egli ricopre, come il giornalista, lo scrittore, il soldato ed infine il maestro, si concentra sul valore che la parola ricopre, in quanto strumento di comunicazione e relazione verso l’altro: un punto di incontro, di scambio, di conoscenza. Marini e Mascia (1987) portano alla luce nella fattispecie il Rodari favolista e poeta, ove egli crea opere connotate da “personaggi e immagini fantasiosi, originali, paradossali ma reali nello stesso tempo (il realismo magico), che avvincono perché portatori di un messaggio nuovo e rinnovato” (p. 31). Il maestro, infatti, sensibile alle tematiche sociali e morali, si preoccupa di proporre storie e racconti dove il bene trionfa sul male, per sviluppare nei bambini un pensiero critico non soltanto divergente ma anche emotivo ed empatico, dove l’azione da compiere deve essere rivolta verso il bene ed il giusto. De Luca (1991) definisce le opere di Rodari come “straordinari semi fertili” i quali “vanno fruttificando in ambiti di lettori che non sono

solo bambini, insegnanti, genitori. Stimolano attenzioni e adesioni anche in destinatari che si sarebbero pensati del tutto estranei a storie per giocare, a favole al telefono, a filastrocche in cielo e in terra” (p. 11). Tali caratteristiche peculiari, innovative che Rodari sceglie di valorizzare, sono specialmente quelle della fantasia, dell’immaginazione e della creatività come strumenti per imparare a realizzare storie, a comunicare in modo originale ed efficace, secondo l’attitudine di ciascun bambino. La sua produzione letteraria dunque favorisce tale concezione, poiché i personaggi descritti permettono al bambino di stupirsi, di meravigliarsi e talvolta di rimanere spiazzato dalla novità dei racconti. Il momento dello stupore stimola il piccolo lettore a creare nuovi mondi, nuove associazioni e nuove avventure, le quali non necessariamente devono ricalcare e seguire la logica e la realtà.

“Rodari scopre, reinventa, esalta la funzione dell’immaginazione creatrice” (*ibidem*, p. 43). Tale riscoperta segna l’intenzione pedagogica dell’autore, insieme a molteplici altre concezioni e idee che possono essere ricollegate alle intenzioni di Munari. Si vengono a delineare perciò dei binomi di idee, accostamenti lineari di pensieri e modi di vedere la realtà che si ricollegano ai temi più importanti, di grande interesse sia per Bruno Munari sia per Gianni Rodari. Similarità, dunque, che avvicinano i due maestri in sei principali aspetti.

4.2.1 Il Binomio della Fantasia

Rodari, all’interno di *Grammatica della fantasia* (1973) dedica un’intera sezione al Binomio Fantastico. Il maestro definisce tale concetto come la giustapposizione di due diverse parole, le quali tuttavia devono appartenere a due mondi, sfere, realtà possibilmente opposte o estranee. Tale lontananza, infatti, è necessaria per permettere alla mente di compiere legami e meccanismi, associazioni e relazioni. Egli stesso infatti afferma che “il loro accostamento discretamente insolito” sia necessario affinché “l’immaginazione sia costretta a mettersi in modo per istituire tra loro una parentela, per costruire un insieme (fantastico) in cui due elementi estranei possano convivere” (p. 35). Perché avvenga la creazione di qualcosa di nuovo, sia esso una fiaba o una storia, “non basta un polo elettrico a suscitare una scintilla: ce ne vogliono due. La parola singola agisce solo quando ne incontra una seconda” (*ibidem*, p. 34). Tale concetto espresso, potrebbe avvicinarsi e quasi fondersi all’idea munariana di fantasia e

immaginazione. L'incontro e lo scontro di parole, situazioni o oggetti, infatti, in ambo gli autori, ricoprono un ruolo chiave ed essenziale: essi costituiscono la base per la creazione, un ripensamento e un rimodellamento di idee e storie. Le parole che si incontrano, le idee che si interfacciano e si relazionano, vengono estrapolate dal loro contesto e dal loro significato quotidiano e usuale, per elevarsi in una sfera neutra e dinamica, ove avvengono continue trasformazioni e mutamenti che conducono ad un nuovo significato e all'affermazione di una nuova idea e sperimentazione. Tale luogo neutro assume successivamente un'accezione unica e peculiare, dove esso nella fattispecie si colora di emotività e importanza per il bambino. Le due parole, seppur lontane e apparentemente prive di significato, se accostate, con l'utilizzo della fantasia assumono un legame unico. La fantasia opera, "permette di pensare a cose nuove non esistenti prima" (Munari, 1977, p. 33) e perciò genera e mette in atto il binomio fantastico, visibile tramite l'immaginazione. Con il famoso esempio delle parole cane e armadio, Rodari dimostra l'efficacia del binomio per lo sviluppo di una storia e dell'immaginazione stessa, dovuta alla stranezza, all'ossimoro di due parole apparentemente prive di senso: "un armadio, in se, non fa né ridere né piangere. È una presenza inerte, una banalità. Ma quell'armadio, facendo coppia con un cane, era tutt'altra cosa. Era una scoperta, un'invenzione, uno stimolo eccitante" (Rodari, 1973, p. 35).

Tra le parole che Rodari scrive, si possono individuare termini familiari e propri del lessico e del pensiero munariano. È possibile attribuire similarità importanti nel modo in cui Rodari e Munari interpretano la fantasia e l'immaginazione. Per entrambi gli autori esse consentono, tramite l'incontro di due elementi, di pensare e creare qualcosa di nuovo, unico e irripetibile. Sono infatti facoltà umane che hanno la necessità di essere sviluppate per poter generare storie, sperimentazioni, oggetti e specialmente nuove idee, critiche e originali. Con la funzione, dunque, di comunicare e di aiutare ciascun bambino a pervenire alle proprie idee e associazioni, per apprendere il modo migliore per ciascuno, di esprimere, conoscere la realtà e le possibilità, anche fantastiche, che essa stessa e il mondo offrono. Il binomio e la fantasia permettono dunque di apprendere una tecnica, un modo, una strada per concretizzare occasioni e opportunità

di inventare, aprire la mente e il cuore a nuovi sentieri e nuove vedute. “Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l’immaginazione abbia il suo posto nell’educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore liberazione possa avere la parola” (*ibidem*, p. 24).

Dunque, la vicinanza sia concettuale sia personale che i due autori hanno intessuto, consente a chi si avvicina a tali idee, di pervenire alla comprensione del loro peculiare sguardo pedagogico, ampio e aperto a molteplici possibilità, strade, avventure e storie. Avere la possibilità di riflettere sulla propria persona e i propri processi, ed introiettare la potente capacità di dar libero fluire a queste due facoltà umane, di svilupparle e di ricercare occasioni sapienti con cui metterle in pratica, specie nei bambini e per i bambini.

Rodari inoltre vede nella fantasia un potenziale progettuale, poiché egli determina l’importanza di poter apprendere, ricercare e scoprire le leggi del suo funzionamento. Egli, secondo De Luca (1991), “intravede da subito le diverse potenzialità di applicazione della Fantastica⁹, soprattutto nel campo della creatività letteraria, prima, e nel settore dell’educazione linguistica, poi. [...] Da una parte, scrive racconti e poesie utilizzando le tecniche fantastiche che via via scopre e articola; dall’altra parte, elabora modalità di applicazione dei procedimenti dell’immaginazione al campo dello sviluppo delle capacità creative nei bambini” (p. 57). L’intento, perciò, di caratterizzare il processo creativo con vere e proprie tecniche fantastiche è riconducibile all’intento munariano della creazione di un’idea e processo progettuale individuabile e ripercorribile. La Fantastica viene intesa dunque come “l’arte capace di individuare i meccanismi dell’immaginazione creatrice, della fantasia o, meglio, le modalità dei processi genetici dell’invenzione” (*ibidem*, p. 69). Rodari dunque riporta tale intento all’interno di *Grammatica della Fantasia* (1973), individuando nelle sezioni diverse tematiche riguardanti il modo di sviluppare la fantasia in diversi contesti di storie, filastrocche e indovinelli. La parola, dunque, si connota di accezioni creative e fantastiche, che

⁹ Frammento n. 1095 di Novalis. “Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l’arte di inventare. La Fantastica, dunque, come creatività”. (1798).

divergono però dalla fantasticheria intese come fuga dalla realtà. Infatti, l'intento è quello di indagare la realtà nelle sue componenti e sfaccettature, utilizzando la creatività come strumento per poter attribuirne significato e per poterlo interiorizzare, e apprendere da esso.

4.2.2 Sbagliando s'inventa

“Sbagliando s'inventa” afferma Rodari (1973, p. 52), riformulando l'antico proverbio *sbagliando s'impara*. L'errore, secondo il maestro, è un vero e proprio punto di partenza che permette, con la riflessione e domande stimolo, di pervenire all'invenzione di qualcosa di unico. “In ogni errore giace la possibilità di una storia” (*ibidem*, p. 51) e per questo motivo nel 1964 pubblica il libro *Il libro degli errori*, ove egli dimostra quanto sopra descritto. Egli decide di dedicarlo ai genitori dei bambini che si avvicinano alla lettura e alla scrittura, rivolgendosi a loro direttamente con un'introduzione sensibile e delicata: “e per una volta permettete che un libro per ragazzi sia dedicato ai padri di famiglia, e anche alle madri, s'intende, e anche ai maestri di scuola: a quelli, insomma, che hanno la terribile responsabilità di correggere, senza sbagliare, i più piccoli e innocui errori del nostro pianeta” (*ibidem*, p. 9). Riportando la sua esperienza da scolaro e poi maestro, egli domanda se sia davvero necessario che “un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli” (*ibidem*).

Sia all'interno di *Alfabetiere* (Munari, 1960) sia all'interno de *Il libro degli errori* (Rodari, 1964), pubblicati a distanza di pochi anni l'uno dall'altro, si ritrova nell'introduzione una lettera rivolta direttamente ai genitori e agli adulti responsabili del percorso prescolare e apprenditivo dei figli e alunni. Tale similarità, profonda e significativa, evidenzia l'esigenza e l'importanza che entrambi gli autori attribuiscono non soltanto alle persone influenti nella vita di ciascun bambino. Le lettere, infatti, rivolgono un'accorata richiesta ai destinatari, ovvero quella della sensibilità. Un'attitudine umana che aiuta il bambino a non sentirsi giudicato, poiché chi la esercita empatizza e crea una comunicazione profonda ed efficace, considerando non soltanto il momento specifico dell'interazione come cruciale, ma anche il benessere e il modo con cui si legge, corregge e comprende l'errore commesso. Il tatto, la delicatezza, la profondità con cui Munari e Rodari si avvicinano è disarmante, e non può che far

breccia nel cuore di adulti e bambini, per avere maggior cura non soltanto nei momenti in cui è facile lodare o essere ben disposti, ma ancor di più aver cura di quei momenti in cui il bambino riporta un errore o uno sbaglio per poterli trasformare non in muri invalicabili, ma in ponti attraverso cui arrivare alla sponda opposta.

Per tale ragione Il libro degli errori è suddiviso in tre parti, ciascuna caratterizzata da specifici errori: errori in rosso, errori in blu ed infine la sfida nell'individuare nel testo. Ogni parte al suo interno contiene racconti, filastrocche e poesie, che si originano tutte da precisi errori ortografici. Tale modalità adottata dal maestro, ha l'intento creativo di guardare agli errori non come orrori, da demonizzare e punire, ma come invece "creazioni autonome, di cui i bambini si servono per assimilare una realtà sconosciuta" (*ibidem*). Investigare l'errore non equivale ad infierire su chi l'ha commesso, al contrario: permette di riflettere sul significato che la nuova parola assume, come nel caso di pero – però, o del serpente bidone – pitone. Inoltre, consente al bambino e all'insegnante di immergersi nelle profondità della scrittura e di attribuire valore all'accaduto per trarne un insegnamento efficace, senza disagio e senza vergogna. Allo stesso modo, per Munari l'errore e lo sbaglio sono una parte integrante e imprescindibile del processo di progettazione e creazione, non soltanto del percorso apprenditivo scolastico ma in ottica di lifelong learning. Infatti, durante il processo progettuale, tastare ed indagare diverse possibilità di percorso e di sentiero, è funzionale per l'arrivo alla risoluzione stessa: non è possibile raggiungere il proprio obiettivo per la prima volta senza prima commettere degli sbagli. Essi, infatti, mostrano la via corretta da seguire ed in questo caso, la parola corretta da scrivere ed utilizzare. Essa successivamente verrà implementata nel vocabolario, appresa nel suo significato ed ortografia. La sua ripetizione ed uso diverrà sempre più fluida, fino a che l'errore rimarrà soltanto un ricordo. Un ricordo stimolante se l'insegnante, secondo i due autori, lo avrà utilizzato come trampolino di lancio e ponte per il raggiungimento dell'obiettivo. Binanti (2005) prende in esame la vergogna che si prova quando si compie un errore, specialmente nei bambini poiché la paura del giudizio è tale che provoca nel bambino un sentimento di inadeguatezza e incapacità quando si commette un errore: "è in realtà

un errore vergognarsi degli errori commessi, sia nella scienza che nella vita, se non altro perché, senza gli errori, la scienza non andrebbe avanti” (p. 9).

Munari e Rodari, perciò, in quanto pedagogisti e artisti, hanno l'intenzione di creare un contesto apprenditivo quanto più possibile sereno e stimolante, che porti il bambino a conoscere, sperimentare e provare senza timori o paure, ma con la sana curiosità di scoprire ed esplorare la realtà.

4.2.3 *Cappuccetto Rosso, Verde, Giallo, Blu e Bianco*

Rodari ragiona inoltre su come lo sbagliare nell'ambito delle storie consenta ai bambini di poter cambiare il proprio punto di vista, nel momento in cui si sentono pronti a staccarsi dalle storie tradizionali. I bambini, infatti, sentono la necessità dell'ordine e del conosciuto, poiché rassicurano e confortano nel momento in cui accade qualcosa di brutto o di bello nel racconto. Nel momento in cui tale passaggio è stato compiuto e la storia diventa ormai parte del bagaglio culturale di ciascuno, il maestro propone ai bambini un cambiamento, i quali “accettano che dalla storia nasca una parodia, un po' perché questa sancisce il distacco, ma un po' anche perché il nuovo punto di vista rinnova l'interesse alla storia stessa, la fa rivivere su un altro binario” (1973, p. 71). Tale è l'intento adottato. Sbagliando infatti elementi della storia via via sempre più evidenti, il bambino non soltanto percepisce la stranezza e il divertimento del gioco, ma gioca esso stesso con le proprie conoscenze e con i propri limiti. L'esempio che Rodari riporta è quello della storia di Cappuccetto Rosso, quando invece che raccontare la classica storia, si modificano alcuni personaggi come il papà al posto della mamma, Cappuccetto Giallo invece che Rosso, o la zia invece che la nonna. Tali cambiamenti, producono nel bambino un entusiasmante trasformazione e modifica nel proprio modo di vedere le cose e interpretarle. Tale novità, permette loro di “sbloccarsi da certe fissazioni” (*ibidem*, p. 71), di poter abbracciare nuove visioni e nuovi punti di vista. La scomposizione della storia in momenti diversi, ribaltandoli o invertendoli, non segue una linea logica e accadono simultaneamente. L'effetto è quello che il bambino, quando compreso il meccanismo, possa riproporlo in altre storie, in altri momenti di vita, per soverchiare l'ordine tradizionale degli eventi per poter investigare in modo fantastico la realtà.

Con tale intento, Munari scrive Cappuccetto Rosso, Verde, Giallo, Blu e Bianco nel 1993. All'interno, egli riscrive la storia di Cappuccetto Rosso dei fratelli Grimm in quattro varianti di colore (verde, giallo, blu e bianco) che connotano il nuovo nome di Cappuccetto e l'ambientazione. Ciascuna storia presenta caratteristiche differenti, le quali tuttavia conservano l'ordine cronologico degli eventi: partenza dalla casa, incontro del lupo, arrivo alla casa della nonna. In Cappuccetto Verde, Munari raffigura la protagonista e l'intera ambientazione con il colore verde, coinvolgendo nella storia la rana Verdocchia, la quale salverà Cappuccetto dal lupo con l'aiuto di altre rane. La storia prende luogo nel classico scenario naturale, con casette di legno e una folta vegetazione a far da contorno. In Cappuccetto Giallo invece, la storia si svolge in una grande metropoli urbana, con strade trafficate e ingorghi di auto, con il colore giallo predominante in ogni pagina. La protagonista in questo caso risulta essere moderna, al passo con i tempi, poiché il cestino che trasporta è in plastica e il lupo cattivo guida un'automobile. Gli aiutanti sono uno stormo di canarini gialli, i quali creano trambusto per strada coprendo i semafori, per far sì che l'auto del lupo cattivo rimanga ferma nel traffico e permetta a Cappuccetto di scappare. La *consecutio temporum* viene rispettata anche in questo caso, con il lieto fine a chiudere il racconto. Cappuccetto Blu viene scritta con la collaborazione di Enrica Agostinelli e ambientata in un paesaggio marittimo. La piccola protagonista infatti, vivendo su un'isola, deve raggiungere la nonna che abita sulla costa con una barca. Nel mare, incontra il pesce-lupo il quale nuotando più veloce arriva per primo alla costa dove la nonna attende la nipote. Con un inganno si incastra in due scogli, dove l'acqua è poco profonda, venendo poi catturato poco dopo dalla nonna e Cappuccetto Blu. La storia, tuttavia, viene narrata principalmente dalle nuvolette, che riportano le conversazioni come in un fumetto. Infine, Cappuccetto Bianco chiude la serie su Cappuccetto. La storia è raccontata su pagine completamente bianche, poiché la neve copre ogni cosa, anche il protagonista: Cappuccetto è un maschio. Quando entra nel bosco, anch'esso ricoperto di neve, sente l'ululato del lupo bianco che tuttavia non lo vede: "intanto il lupo continua ad ululare: sta molto male perché ha fatto indigestione di nonne e adesso deve mangiare solo riso in bianco. Povero lupo. Neanche il lupo vede Cappuccetto Bianco che continua la sua

strada nella neve” (p. 116-119). Sulla porta della casa della nonna, una scritta comunica che l’inquilina è via in Africa, e perciò Cappuccetto è costretto a tornare a casa dalla mamma. Cappuccetto Bianco è dunque la storia più originale dell’intero libro: infatti ciascuna in modo progressivo presenta cambiamenti, novità e modifiche, che raggiungono l’apice nel candore delle pagine e dal testo ironico e divertente. L’intento di Munari potrebbe essere il medesimo di Rodari, ovvero quello di narrare nuovi punti di vista, includere elementi differenti ed estranei. Grazie a queste modalità, Rodari sottolinea come questo gioco di modifica misuri “la capacità dei bambini di reagire ad un elemento nuovo e, rispetto a una certa serie di avvenimenti, inatteso; di assorbire la parola data nella storia nota; di far reagire le parole consuete al nuovo contesto in cui vengono a trovarsi” (1973, p. 72). Il libro di Munari e il gioco di Rodari racchiudono l’obiettivo di far scoprire al bambino la bellezza dell’esplorare, “il piacere dell’inventare” (*ibidem*, p. 73) e del lasciarsi trasportare dalla fantasia e dalla creatività. Egli, infatti, intende l’arte di inventare non soltanto come “immaginazione che utilizza parole e inventa storie e favole. L’arte di inventare va riferita a tutte le manifestazioni e i prodotti dell’uomo: al gioco, alle relazioni umane, al comportamento individuale, alle scoperte scientifiche [...]. La creatività stimola ad un modo di essere diverso dal consueto, di una quotidiana messa in discussione di tutto ciò che è la realtà, accettando ipotesi nuove, impensate, fantastiche” (De Luca, 1991, p. 71).

4.2.4 Un uomo di ghiaccio, di gelato o di burro

Munari, come è stato possibile approfondire precedentemente, ripone nella materialità e nella tattilità quasi la totalità del suo metodo e del suo pensiero. Materia intesa non soltanto come oggetto da manipolare e conoscere, ma più in profondità come un vero e proprio strumento conoscitivo e apprenditivo, un ponte tra il conosciuto e lo sconosciuto, tra l’individualità e il mondo. Tramite la materia della natura è possibile, perciò, per il bambino osservarne le fattezze, attribuirne un significato, formulare ipotesi e lasciarsi guidare dalle sperimentazioni creative e fantastiche. Il tatto come senso percettivo ancestrale, riconduce al bambino ad una dimensione ben precisa, ovvero quella dei materiali concreti, che possiedono determinate caratteristiche (come la superficie, la consistenza, la durezza, il caldo o il freddo) e perciò specifiche potenzialità creative, da poter sfruttare e reinventare nel momento dello studio e della

scoperta. In termini concreti, la materia diviene oggetto di studio del mondo reale, ed il tatto ricopre il ruolo di mezzo tramite cui conoscere e apprendere.

Il potenziale intrinseco dei materiali, comunicato attraverso il senso del tatto, coinvolge da vicino Rodari nella creazione di storie e racconti. Egli affronta tale concetto all'interno della sezione *L'omino di vetro* (1973, p. 102), dove indaga e studia come appunto la materia possa ricoprire un ruolo per nulla scontato e ovvio nella dinamica della creazione di racconti. Rodari, infatti, nel momento di pensare al personaggio della storia, sia esso immaginario oppure reale, attribuisce determinate caratteristiche, le quali non sono soltanto caratteriali ma specialmente fisiche. "Sia, per l'appunto, un uomo di vetro. Egli dovrà agire, muoversi, contrarre relazioni, subire incidenti, provocare eventi solo obbedendo alla natura della materia di cui lo immaginiamo fatto. L'analisi di questa materia ci offrirà la regola del personaggio" (*ibidem*). *L'omino di vetro*, dunque, per le sue caratteristiche fisiche, vivrà determinate avventure sulla base della logica anche fantastica. Infatti, il vetro è trasparente: è possibile vedere i pensieri del protagonista, inoltre non vi è la necessità per lui di parlare, poiché si possono intendere i messaggi che egli vuole comunicare. Il vetro è fragile: il bambino, perciò, potrà immaginare come potrebbe essere costruita una casa o una città per uomini fatti di vetro. Lo scrittore propone materassi che ricoprono tutti i marciapiedi e l'intera città imbottita, per impedire che anche il minimo scivolone e caduta possa ridurre un omino in mille pezzi.

È possibile applicare tali dinamiche a qualsiasi tipo di materiale, rendendo la storia sempre nuova e stimolante. Basti pensare ad un uomo fatto di legno e della grande paura che egli potrebbe provare nei confronti del fuoco, oppure di "un uomo di ghiaccio, di gelato, o di burro" (*ibidem*) e al clima in cui esso può sopravvivere, ovvero soltanto al freddo o in un frigorifero. "Un uomo di carta velina avrà avventure diverse da un uomo di marmo, di paglia, di cioccolato, di plastica, di fumo, di pasta di mandorle" (*ibidem*, p. 72). Grazie ai molteplici e fantasiosi esempi che Rodari propone, è possibile comprendere come partendo da una semplice caratteristica materica, lo svolgimento dell'intera storia possa dipendere da quel particolare. Le potenzialità ed i limiti della materia, così come li intende Munari specialmente nel suo processo progettuale,

divengono fonte di creazione, di invenzione, di apertura mentale verso l'impossibile che nella storia diventa possibile. Per questa peculiarità, il bambino riflette su cosa effettivamente possa accadere ad un uomo fatto di gelato, quali potrebbero essere gli effetti dell'esposizione al suo più grande nemico, il sole, e perciò indagare le cause-effetto, raccontando una storia che è possibile definire come pensata. Infatti, grazie al ragionamento creativo ma al contempo reale, il bambino esaurisce nella materia le avventure, definendo limiti, paure, ostacoli, nemici e aiutanti, basandosi unicamente sulle caratteristiche definite.

Munari e Rodari, dunque, esplicitano come la materia possa donare e regalare una scintilla di novità e un'opportunità per riflettere e ideare in modo creativo sia un progetto sia una storia. Per Munari la materia permette di conoscere, per Rodari la materia diviene parte integrante del processo creativo. In entrambi i casi, vengono comprese e sfruttate le proprietà e le qualità, le quali divengono strumenti fantasiosi e creativi per l'apprendimento e la costruzione del sapere.

4.2.5 Il gioco del niente

Il momento del gioco diviene sia per Munari sia per Rodari, un momento di apprendimento e sperimentazione.

Per Munari, il gioco viene svolto e applicato all'interno del contesto laboratoriale, secondo il proprio metodo, grazie al quale i bambini con semplici e comprensibili consegne, mettono in gioco le proprie capacità e abilità per costruire un prodotto, dando valore al processo. È un vero e proprio momento di apprendimento esperienziale, dove il gioco inserisce i bambini in una dimensione sicura e protetta, per poter produrre ipotesi e verificarne le attese.

Anche per Rodari, il gioco è inteso come un vero e proprio metodo e mezzo, tramite il quale apprendere e conoscere. All'interno della sezione Mangiare e giocare a mangiare (1973, p. 107), lo scrittore riflette sul valore del gioco e dell'imitazione, partendo da considerazioni pedagogiche di Maria Montessori circa il pensiero assorbente, grazie al quale il bambino interiorizza e impara progressivamente osservando il comportamento e le parole della madre e di chi lo circonda. "Il discorso materno è spesso immaginoso, poetico, trasforma in un gioco a due il rituale del bagno, del cambio, della pappa, accompagnando i gesti con continue invenzioni" (*ibidem*, p.

108). Nei differenti momenti di vita quotidiana che la mamma e il bambino si trovano a vivere insieme, i ritmi della giornata vengono scanditi dalle diverse attività, creando una vera e propria routine dove il bambino si sente accolto e sicuro. La ripetizione delle azioni, dei gesti, delle parole talvolta tramite cantilene o brevi canzoni, connota quel determinato momento di piacevolezza, serenità, invitandolo ad entrare nella dimensione del gioco. Infatti, il bambino sentendosi coinvolto, si presta a tale gioco che risveglia in lui attenzione e curiosità. In particolare, Rodari riporta l'esempio di una madre che per far divertire il proprio bambino nel momento della pappa, fingeva di ficcarsi il cucchiaino nell'orecchio. Infatti, il mangiare diviene un momento quotidiano, talvolta noioso per il bambino, mentre "un giocare a mangiare" diviene "recitare la colazione. Anche vestirsi, o spogliarsi, diventano più interessanti quando prendono la forma di un giocare a vestirsi, giocare a spogliarsi" (*ibidem*). Il gesto della madre di utilizzare il cucchiaino per un altro scopo estranea e allontana il cucchiaino dal suo significato originale, inserendolo in un contesto lontano, diverso e curioso. Gli viene attribuito un altro significato, ed è ciò che per Rodari è fondamentale nel momento del gioco e del raccontare le storie. È tramite l'interpretazione e assegnazione di nuove accezioni, nuovi mondi, nuovi ruoli, l'oggetto si trasforma e assume un nuovo modo di essere inteso e percepito dal bambino. Il cucchiaino diviene una pipa, una lingua, un badile con cui scavare per cercare un tesoro; il piattino diviene un'automobile, un aereo, che vola e va a trovare amici e parenti, vola in cielo e infine raggiunge l'aeroporto; lo zucchero "offre tre strade all'invenzione: secondo il colore, il sapore, la forma" (*ibidem*, p. 111). È possibile, dunque, far diventare ogni oggetto, anche quello più comune, un personaggio protagonista di una storia, facendogli vivere avventure, attraversare ostacoli, incontrare altri personaggi ed esplorando luoghi fantastici. In questa dimensione, è possibile sviluppare quelle che il maestro chiama ipotesi fantastiche, con la forma della domanda *cosa succederebbe se*. Si delinea perciò una situazione dove la possibilità di svolgimento sono infinite, molteplici e mutabili. È possibile pensare a situazioni impossibili con personaggi improbabili: coccodrilli con dei cappelli che ballano il tip tap, aerei che volano tra nuvole di cioccolato, e così via. Tramite ipotesi fantastiche, il bambino si immerge nelle profondità del gioco, dove egli mette in discussione tutte le

sue conoscenze fino ad allora acquisite, per poterle stravolgere, confermare, indagare e modificare. Il *cosa succederebbe se* invita ogni individuo a spogliarsi delle proprie convinzioni, credenze e rigidità, per abbracciare invece la dimensione del gioco, della scoperta e della novità. Si utilizza infatti la fantasia “per stabilire un rapporto attivo con il reale” (1973, p. 44) dove la stranezza spiazza e aiuta a far lavorare la creatività e la fantasia. Il gioco è necessario per far comprendere al bambino di non rimanere ingabbiato dalle convenzioni routinarie, ma invece aprire il proprio pensiero, le proprie conoscenze e modo di apprendere ad altre prospettive e possibilità: “il mondo si può guardare ad altezza d’uomo, ma anche dall’alto di una nuvola (con gli aeroplani è facile). Nella realtà si può entrare dalla porta principale o infilarvisi, è più divertente, da un finestrino” (*ibidem*).

Oltre a rendere gli oggetti protagonisti delle storie, in contesti sia strampalati sia quotidiani, Rodari propone la dinamica della sparizione, denominata *sottrazione fantastica*. Essa consiste, all’interno dello svolgimento di un ragionamento fantastico, nel far scomparire gradualmente tutti gli elementi, siano essi personaggi o oggetti, del racconto e del mondo: quando scompare il sole, il mondo rimane al buio; quando scompare il denaro, il mondo ha dei problemi; quando scompare la carta, le olive rotolano per i frutteti. Togliendo oggetto dopo oggetto, si arriva perciò ad un mondo vuoto, un mondo di niente: “c’era una volta un omino di niente, camminava su una strada di niente che non andava in nessun posto. Incontra un gatto di niente, che ha dei baffi di niente, coda di niente, artigli di niente...” (p. 112). Rodari lo chiama gioco del niente, il quale compiono gli stessi bambini chiudendo gli occhi. Il gioco del niente “serve a dar corpo alle cose, a isolare dalla loro apparenza la loro stessa esistenza. Il tavolo diventa straordinariamente importante nel momento preciso in cui, mentre lo guardo, io dico <il tavolo non c’è più>. È come se lo guardassi per la prima volta, non per vedere com’è fatto, questo lo so già, ma per accorgermi che c’è, che esiste” (*ibidem*). Il gioco, dunque, è una presa di coscienza della realtà, un modo per attribuire continuamente un significato, il quale non è mai univoco, come afferma Munari, ma al contrario si modifica nel tempo, proprio perché ciascun individuo muta nel tempo. La consapevolezza che le cose attorno al bambino esistano, regala sicurezza e curiosità nell’interagire con il

mondo, e conduce il bambino a giocare con la realtà, con se stesso e con il modo di vedere e interpretare le cose. Un gioco che quindi non è “tempo libero dal lavoro, non è mera evasione né rifiuto della realtà [...]”. In sostanza, il gioco offre un particolare significato all’attività degli allievi perché, in ogni caso, contribuisce a liberare e a sviluppare la creatività e l’originalità in ogni soggetto” (Guido & Verni, 2006, p. 31), infatti “anche inventare storie è una cosa seria” (Rodari, 1973, p. 112).

4.2.6 *Allegria!*

Nel modo di scrivere di Munari e Rodari, è possibile intuire come entrambi possedessero un carattere giocoso, curioso, divertente. Forse grazie a queste caratteristiche caratteriali, i due artisti si sono avvicinati e hanno condiviso non soltanto libri, ma anche pensieri e modi di vedere la vita e l’apprendimento.

Munari, grazie alla progettazione dei suoi laboratori, ha scelto di sviluppare il processo di apprendimento tramite il gioco, nella sperimentazione materiale e tattile. Una dimensione stimolante, creativa, ma soprattutto divertente e ludica. I colori, pastelli, tempere e fogli, permettono al bambino di *pastrocchiare*, di immergere le mani nei materiali e figurativamente nel proprio apprendimento. La motivazione, perciò, si autoalimenta e permette di perseguire il proprio obiettivo fino al portarlo a compimento. Munari intende il divertimento come un elemento spinta, generatore di curiosità e voglia di fare. Nel processo apprenditivo, spesse volte si dimentica quanto sia importante coinvolgere i bambini in modo gioioso, proponendo giochi e domande stimolanti e divertenti. Dunque, la componente del divertimento è essenziale, specie nei bambini, poiché è grazie ad essa che vengono motivati a essere nel momento e vivere l’attività con consapevolezza.

Rodari evidenzia l’aspetto del divertimento nel gioco di inventare storie e racconti. Inoltre, nel modo giocoso di stimolare i bambini attraverso i binomi e ipotesi fantastiche. Quest’ultime in particolare, consentono al bambino di percepire in modo consapevole il divertimento. Infatti “con i bambini accade che il divertimento maggiore si riveli nel formulare le domande più buffe e sorprendenti [...] coinvolgendo l’esperienza personale, il suo ambiente, la sua comunità, a un intervento diretto, a un approccio insolito ad una realtà già carica, per lui, di significato” (1973, p. 43). L’autore si preoccupa che le attività da lui proposte possano essere caratterizzate dalla componente di

piacevolezza e divertimento. Per lo scrittore, infatti, gli esercizi e le storie sono un ottimo allenamento per la fantasia e per elaborare un proprio modo di apprendere, ma devono in ogni caso dilettere il bambino: “l’esercizio, beninteso, ha una sua reale importanza. Ma non vanno trascurati i suoi effetti d’allegria. Nelle nostre scuole, generalmente parlando, si ride troppo poco. L’idea che l’educazione della mente debba essere una cosa tetra è tra le più difficili da combattere” (p. 37).

Per Rodari, la scuola ha la necessità di integrare nella sua didattica, la componente emotiva e motivazionale, che permette di avvicinare sempre più saldamente i bambini al proprio processo di apprendimento. Il gioco, come asserito, è la via che attua tale avvicinamento. Tale consapevolezza ha condotto a creare nel panorama pedagogico, il termine di *edutainment*. Petruzzelli (2004) lo definisce tramite la radice etimologica, ovvero educazione (education) e intrattenimento (entertainment) inteso come divertimento (p. 41): è dunque possibile intendere tale termine come intrattenimento educativo o, ancor meglio, imparare giocando, come affermano Guido & Verni (2006, p. 32). Dunque, è essenziale intendere la gioia, l’allegria, il divertimento non come emozioni accessorie, di contorno e secondarie. Nel periodo dell’apprendimento più florido e carico di contenuti e mondi da scoprire, il sentimento della piacevolezza aiuta il bambino a trovare posto tra gli innumerevoli mondi della conoscenza, che talvolta sembrano inondarlo o sovrastarlo. Lo aiutano a non scoraggiarsi davanti ad una difficoltà, ma invece a ricordarsi delle emozioni positive, pervasive, sincere che è possibile provare durante l’apprendimento. È possibile ed è da incoraggiare, con un ascolto “attivo, profondo, che può divenire motivo di partecipazione e realizzazione del docente e del discente quando rientra in una concezione della scuola e della cultura che intende valorizzare le voci umane” (Benetto, Toffano & Martini, 2017, p. 366). Dal quale poi il bambino trae beneficio e serenità, senza timore di sbagliare ma provando invece la gioia nel provare e mettersi alla prova, mettersi in gioco.

Stimolare e ricercare nelle attività apprenditive una scintilla di divertimento, consente di poter accendere nei cuori dei bambini una miccia, la quale ha il potere di innescare meccanismi motivazionali, emozionali e cognitivi che lo portano a voler continuare, con autonomia e curiosità il proprio percorso. Il divertimento cammina di

pari passo con la sfida, come una corda di un trapezista che offre sia un sicuro appiglio sia instabilità. Il divertimento di dondolare, saggiare con il piede la sfida, per poi affrontarla è ciò di cui si nutrono le idee di Munari e di Rodari.

Le similarità individuate negli scritti, nelle attività e nei pensieri dei due autori, permettono di giungere a punti chiave del loro pensiero, che consentono di ampliare il modo di vedere la scuola, la didattica e trarne ispirazione.

La prima similarità mette dunque in atto l'importanza della fantasia e della creatività in quanto facoltà umane fondamentali per poter costruire il proprio percorso. Non soltanto individuare ed interiorizzare saperi e conoscenze provenienti dal mondo e dalle sue dinamiche, ma specialmente costruire il proprio perché, attribuendo un significato ed una motivazione al sentiero designato. La fantasia come affermato ha la funzione di pensare a cose che ancora non esistono, ed è la facoltà generatrice più importante da sviluppare nel bambino che diverrà adulto nel mondo e nella società. Poiché essa gli permette di trovare la propria strada, il proprio posto nella moltitudine, nel disordine, nel non conosciuto. Creare dunque una propria progettualità, applicabile nel momento scolastico ma specialmente quotidiano e di vita. Un progetto da sostenere, validare e incoraggiare, nonostante gli ostacoli e le difficoltà. La presenza di adulti, insegnanti ed educatori è fondamentale per consentire una libera formazione, nel momento in cui essi non si pongono come detentori di verità assolute e stazionarie, ma come educatori in continuo apprendimento e scoperta, pronti ad ascoltare, adattare e adattarsi alle modificazioni e cambiamenti della società e del bambino stesso. Proprio perché esso è in formazione e in crescita, è necessario indirizzare con cura e amore il percorso, senza deviarlo ma indicando con il giusto sostegno e autorevolezza l'obiettivo da raggiungere, esplicando poi i diversi sentieri da poter percorrere. Una volta intrapreso, il sentiero dovrà esser esplorato, affrontato con i giusti strumenti e mezzi che nel corso della vita il bambino osserverà e imiterà, per poi personalizzarli secondo le proprie inclinazioni ed esigenze. È fondamentale, dunque, non uniformare i pensieri, i sentieri, sopprimendo la fantasia, ma al contrario esaltare il valore della molteplicità dei pensieri, delle parole, dei modi di fare per realizzare davvero "una scuola per tutti" (Articolo 34 della Costituzione Italiana).

La seconda similarità segue la prima: una volta intrapreso il sentiero, esplorarlo comporta delle scelte, le quali non sempre si rivelano efficaci per il raggiungimento dell'obiettivo. Lo sbaglio, perciò, si configura come un momento del processo, del percorso, tanto quanto la scelta di intraprenderlo e di portarlo a termine. La svolta che Munari e Rodari desiderano apportare nella didattica è proprio tale consapevolezza. Il sentimento della vergogna, dell'umiliazione e del sentirsi inferiori devono essere sostituiti da una sana curiosità per la sperimentazione, la sfida di esplorare ogni possibilità per poi trovare quella corretta. È possibile reinterpretare lo sbaglio come un momento di ricerca: non stazionario, dove si è inciampati e poi caduti, ma dove invece la ricerca è dinamica e in ire, appunto *sbagliando s'inventa*. Con energia e forza, conduce alla presa di consapevolezza di dover modificare la propria idea, il proprio pensiero e la propria strada, per aggiustare e correggere il percorso affrontato.

Segue dunque la terza similarità, poiché per poter modificare e correggere la traiettoria, è importante riuscire a vedere i limiti e i confini di ciò che si è sempre pensato o visto. Partendo da essi è possibile optare per una loro osservazione, critica e curiosa, che può condurre a nuove consapevolezze e ragionamenti. Modificando, invertendo e riconsiderando momenti del progetto, del percorso e della storia, è possibile vedere nuovi confini, rompendo i conformismi a cui, talvolta senza accorgersene, si rimane dentro. Per infrangere la regola, scrive Gianni Rodari, bisogna conoscerla. Munari diceva: conoscere le regole e rompere le regole. Perciò Cappuccetto Rosso diventa Verde, vive su un'isola nel mare, il lupo guida un'automobile, e il tutto è sommerso da neve bianca che modifica gli eventi della storia. Il cambiamento fa paura, specie ai bambini, ma porta con sé nuove scoperte, nuovi modi di vedere e raccontare una storia, la propria.

Ciò conduce alla quarta similarità, che prende forma nella tattilità della materia e delle sue caratteristiche. Uscendo dagli schemi e adottandone di nuovi e di propri, è possibile attribuire peculiarità del tutto nuove, bizzarre, divertenti, che consentono di sviluppare nuovi modi di intendere la realtà o le storie fantastiche. La magia risiede nel vedere le cose con una nuova prospettiva, quella materica, che conduce alla costruzione di nuove realtà: marciapiedi ricoperti di materassi, città dentro ai frigoriferi, pensieri

visibili dentro le persone. Aprire la mente dunque a nuove possibilità, nuovi punti di vista che sono differenti in ciascun individuo. Accettare l'altro, accettare nuove possibilità e stare al gioco, imparando e vivendo situazioni nuove e uniche.

La quarta similarità risiede nel gioco come momento essenziale e duplice, sia per mettere in atto il proprio processo apprenditivo, sia per avere consapevolezza del processo stesso. Le dinamiche che si innescano infatti, consentono di poter modificare i significati agli oggetti e agli eventi fino ad allora avuti, attribuendone altri. Un cucchiaino diventa una pipa, un piatto diventa un aeroplano. Con il processo rodariano opposto, ovvero quello della sottrazione fantastica, il bambino ha la possibilità di vedere le cose già conosciute con occhi nuovi, occhi di meraviglia e di stupore. Il gioco, dunque, diviene strumento e mezzo per sperimentare, conoscere e conoscersi.

Infine, vi è la componente emotiva del divertimento, essenziale nel processo apprenditivo di ciascun individuo, specie nei bambini. La gioia e l'allegria nell'imparare portano l'adulto a dover assumere un atteggiamento sensibile ed empatico con il discente in formazione, rendendo l'apprendimento significativo ed efficace. Un'esperienza, perciò, che deve possedere delle finalità, un processo ed un progetto, attento alle esigenze anche emotive del bambino.

Gianni Rodari e Bruno Munari sono maestri che innovano, smuovono gli animi e le coscienze di adulti e bambini. Ravvivano e mettono in moto le parole, le storie, le mani e l'arte, creano ponti e una comunicazione nuova nella didattica della scuola. Con grande sensibilità e ironia, accompagnano il bambino nel proprio modo di apprendere in un mondo fatto di colori, texture, parole e storie nuove. Come afferma Roghi nel catalogo della mostra Tra Munari e Rodari (2020), "Gianni Rodari e Bruno Munari sono pronti a trovare un varco dove per gli altri c'è un muro e a portarci al di là, dove tutto è da reinventare. Assonanze vicinanze che raccontano in entrambi un tempo e una visione molto consapevole del presente e quindi del futuro. Dice Marzia Corraini: «ancora oggi io vado in giro con Munari, con i libri Toc Toc che in moltissimi dicono essere bellissimi ma un po' troppo avanti...». Perché senza parole, scomponibili, senza una fine obbligata, con una fine tutta da scrivere. Del resto, come ha scritto Gianni Rodari, mai lasciarsi spaventare dalla parola".

Anime affini con idee affini, dunque, che evidenziano ciò che di più prezioso l'apprendimento può regalare: la bellezza di poter trarre ispirazione dal mondo, dai pensieri, dalle opere, dalle parole e dalle azioni che compiono le persone il mondo. Ispirazione che consente di poter creare il proprio sentiero e di camminare con fiducia sulla scelta compiuta. Un apprendimento, perciò, che si sostanzia di gioia, di riflessione, di consapevolezza e di sfida.

Conclusioni

Il processo apprenditivo proprio di ciascun bambino è stato il focus che ha permeato l'intero progetto di ricerca. La figura di Bruno Munari, nei suoi aspetti più creativi, poliedrici e caleidoscopici, ha permesso di poter adottare un punto di vista differente, uno sguardo inclusivo, concreto e sperimentale circa l'apprendimento e il modo di apprendere.

Il primo capitolo ha affrontato la biografia dell'artista e la crescita personale e professionale che egli attuò nei campi dell'arte, architettura, design ed in particolar modo nel mondo dell'infanzia. Avendo investigato la sua formazione e affermazione personale in tali ambiti, è stato possibile osservare come l'avvicinamento al mondo della scuola e della pedagogia fosse divenuto per lui un passo naturale, necessario e quasi obbligato. Infatti, avendo maturato nel corso dei suoi studi e sperimentazioni il pensiero che il mondo dell'infanzia necessitasse di oggetti e libri appositi per i bambini, che potessero essere strumenti interattivi e educativi, nasce in Munari il bisogno di crearli lui stesso: per soddisfare non soltanto un bisogno personale, per suo figlio e per la sua educazione; ma per poter regalare a ciascun bambino occasioni di apprendimento diverse, uniche, originali. La ricerca ha consentito di mettere in risalto il suo punto di vista colorato, dinamico, costruttivo e irriverente, il quale lo ha condotto alla realizzazione di giocattoli, albi illustrati e attività mai realizzate prima di allora. In un contesto storico, culturale e sociale dove il mondo dell'infanzia usciva dal ruolo legato all'impartizione di contenuti e informazioni per la crescita di un futuro lavoratore e cittadino italiano, l'artista sceglie di riportare il bambino nella dimensione propria dell'infanzia: caratterizzata dunque dalla meraviglia, dalla scoperta, da domande anche scomode che portano all'osservazione e all'analisi del mondo, con la fantasia e la creatività che soltanto a quell'età è possibile possedere e mettere in gioco. Munari, perciò, grazie alla realizzazione delle sue prime opere, inaugura l'ingresso nel mondo della scuola e della didattica, tramite l'arte, via e linguaggio universale per ogni individuo, indipendentemente dalle condizioni economiche, religiose, sociali o di disabilità o difficoltà. Si è evidenziata dunque la forte componente inclusiva nel

processo di scoperta, che si lega in modo indissolubile all'apprendimento di ciascun bambino in ogni occasione possibile di vita.

L'idea pedagogica che Munari matura tramite il proprio percorso in modo graduale ma sempre più consapevole, e a cui si ispira, è riconducibile al pensiero di grandi figure pedagogiche, come Piaget, Bruner, Montessori e Vygotskij. La ricerca nel secondo capitolo, infatti, mette in evidenza la scelta dell'artista di focalizzare il proprio pensiero sul modo di apprendere. Ciò si inserisce nel panorama pedagogico apprenditivo, il quale apre lo sguardo a quattro parole chiave ricorrenti nel linguaggio e nell'operato dell'artista: fantasia, invenzione, creatività e immaginazione. Facoltà umane imprescindibili, che Munari appositamente indica come facoltà essenziali per poter sviluppare un pensiero critico, un proprio modo di guardare il mondo e costruire le proprie verità. Esse, perciò, sono da svilupparsi nel bambino, come egli afferma in *Fantasia* (1977) e a cui l'adulto e l'educatore devono prestare attenzione nel percorso formativo di ciascun bambino. La ricerca evidenzia come Munari scelga il gioco come modalità principale tramite cui poter sviluppare tali facoltà. Non solo: il gioco, come attività, ha la potenza e la forza di ricreare contesti quotidiani vissuti dai bambini, i quali hanno la possibilità di elaborare la situazione sperimentando differenti modalità di approccio e risoluzione di ostacoli, difficoltà, problemi o curiosità. L'artista, perciò, sente la necessità di far sentire ciascun individuo capace e competente di affrontare ciò che gli si pone davanti, motivandolo e affermandone la propria abilità. Nelle occasioni di gioco e di sperimentazione, l'educatore inteso da Munari deve configurarsi come l'insegnante montessoriano, ovvero colei o colui che sostiene e affianca il bambino, senza sostituirsi a lui ma aiutandolo a compiere i propri progetti e obiettivi: "aiutami a fare da solo" (Montessori). In tale ottica, il contesto di sperimentazione ludica è il contesto più efficace per promuovere tale visione, poiché consente di vivere quella che Munari definisce come la prima fonte di conoscenza, ovvero l'esperienza. Un'esperienza che deriva dai gesti e dalle azioni agite da ciascun bambino, che prova sulla propria pelle la bellezza della sfida e dalla curiosità generatrice di idee e pensieri. Il progetto inoltre mette in evidenza come l'apprendimento sensoriale sia efficace nel mondo dell'infanzia, in particolare il tatto. Il tatto si configura come vero e proprio modo di conoscere il

mondo, per poter dargli forma nella mente e nel concreto. Un tatto inteso come linguaggio e mezzo universale che parla a ciascuno e veicola messaggi universali di sfida, curiosità e autonomia. Ciascuno davanti alla manipolazione si sente potente e padrone del proprio sentire, agendo direttamente sulla superficie toccata: non è possibile mettere in discussione, criticare o reputare come scorretta una sensazione derivante dal tatto. Ognuno recepisce un messaggio diverso, che si adatta ai bisogni e alle domande personali derivanti da necessità e obiettivi. Il tatto, dunque, non soltanto come senso, ma anche come approccio: avere tatto nell'approcciarsi al mondo esterno, alle emozioni e avventure degli altri e di se, per dar significatività e valore a ciò che si prova, pensa, vive. Le esperienze consentono non soltanto di individuare leggi e dinamiche che regolano il mondo esterno ed interno, ma passo dopo passo portano a figurare nella mente una modalità di esplorazione sempre più lineare e coerente, un modo dunque per avvicinarsi alle cose, oggetti, persone, sentimenti con tatto e attenzione, per poi poterle interiorizzare, tramite un metodo.

Il terzo capitolo della ricerca ha indagato perciò il metodo munariano, volto a quello che egli definisce apprendimento consapevole. Un metodo è per definizione un modo di perseguire uno scopo secondo un ordine e un piano prestabiliti, indicando più esplicitamente l'ordine, e anche la regolarità costante, con cui si procede in vista del fine che si intende raggiungere¹⁰. Si evidenzia perciò fin da subito l'esigenza di definire delle fasi, ordinate e coerenti, che possano costruire il metodo che Munari intende utilizzare per raggiungere uno scopo, nel caso della ricerca lo scopo di sviluppare una modalità di apprendere. All'interno di *Da cosa nasce cosa* (1981), l'artista costruisce il proprio metodo, basandosi sulle proprie esperienze di designer e architetto progettista. Le dodici fasi che è stato possibile individuare, partendo dal problema fino ad arrivare alla sua soluzione, evidenziano come il metodo si configuri come un vero e proprio processo. Esso possiede infatti le peculiarità della ricerca e della sperimentazione tramite esperienze come modo per delineare il proprio percorso, la propria via, il proprio sentiero. Inoltre, è un processo dinamico, in perenne movimento e cambiamento, il

¹⁰ Vocabolario Treccani: <<https://www.treccani.it/vocabolario/metodo/>>, ultima consultazione: 4 febbraio 2022.

quale necessita di costanti verifiche, prove e modifiche. Da ciò è possibile convenire che il metodo munariano, seppur proponga e definisca in modo logico e ordinato dodici coerenti fasi, è un metodo che per sua natura conferisce flessibilità e personalizzazione all'individuo che sceglie di applicarlo. Le fasi della verifica, della sperimentazione e dell'analisi dei dati, evidenziano l'importanza di mettere in gioco più aspetti dell'oggetto in ricerca o dell'oggetto dell'apprendimento. È stato possibile giungere alla consapevolezza che il metodo di Munari, seppur dotato per chiare ragioni di ordine e regole, permette all'individuo di modificare il proprio processo apprenditivo tramite la modifica stessa del metodo: modificare dunque il *come*, con la sicurezza di possedere solide basi logiche e procedurali. La sua concretizzazione si configura attraverso il format laboratoriale, il quale diviene luogo di messa in gioco e applicazione di tale processo. Esso consta di sei principi fondamentali, ove si accentua l'importanza di porre l'attenzione dell'attività sul processo e non sul prodotto finale, ed inoltre dell'esistenza di molteplici soluzioni derivanti da un singolo problema alla base del processo apprenditivo. Il *cosa* permette dunque l'attuazione del *come*, in un contesto unico e stimolante, ovvero quello dei laboratori presso la Pinacoteca di Brera. L'analisi dell'applicazione di tale attività mette in evidenza come l'applicazione laboratoriale tramite attività ludiche con colori, materiali e immagini, consenta l'applicazione stessa del suo metodo e la successiva interiorizzazione di tale processo e pratica nel contesto apprenditivo museale per poi compenetrarsi in quello scolastico ed extrascolastico, conferendo un metodo sempre più personale ed efficace, con la consapevolezza di possedere sempre una base solida a cui ispirarsi e ritornare. Si evidenzia dunque come sia possibile avvicinare e accostare il lavoro del designer a quello dell'insegnante, entrambe figure in ricerca, impalcature che sorreggono i palazzi in costruzione senza imporsi o sostituirsi. Inoltre, è presente l'elemento della costruzione, che in se possiede la peculiarità dell'evoluzione, del cambiamento e del miglioramento. In quest'ottica, dunque, si configura il processo progettuale e apprenditivo munariano, che regala a ciascun bambino la possibilità di intraprendere più sentieri, per poi imparare a percorrerli ed esplorarli.

Il laboratorio munariano, attraverso il metodo e le attività ludiche proposte, conduce il bambino all'esplorazione di materiali, superfici, modi di pensare e interpretare il mondo, partendo da oggetti semplici come la carta e i colori. Un altro elemento che egli sceglie di indagare sono le parole e i loro significati, specialmente all'interno delle storie raccontate negli albi illustrati e libri per l'infanzia. È necessario, perciò, evidenziare come il mondo munariano si accosti e abbracci il mondo di un altro autore e maestro: Rodari. Il quarto capitolo analizza le idee fondanti del pensiero rodariano, evidenziandone le similitudini con il mondo munariano. La vicinanza è in primo luogo personale. Dopo il loro primo incontro avvenuto grazie all'editore Einaudi nel 1960, si avvia una lunga collaborazione professionale per la realizzazione di libri di Rodari con le illustrazioni di Munari. Ciò sancisce un'alleanza creativa forte e innovativa, che fonde insieme i modi di intendere la creatività e l'apprendimento per i bambini. All'interno di Grammatica della fantasia (1973) è stato possibile individuare sei principali similarità tra i due mondi, i quali si uniscono per regalare punti di vista nuovi e stimolanti. L'interpretazione circa la fantasia e la creatività riporta la componente generatrice come primaria, riuscendo a produrre nuove idee e pensieri partendo da semplici giustapposizioni di parole e oggetti del quotidiano. Gli esercizi e le tecniche attuabili per stimolare tali facoltà consentono di poter aprire la mente a nuove prospettive e sguardi, che si legano all'aspetto didattico e progettuale nel mondo della scuola. In particolare, il modo di interpretare l'errore si modifica: non è più un orrore, uno sbaglio terribile da demonizzare, ma esso diviene a tutti gli effetti parte integrante e imprescindibile del processo apprenditivo. Eliminando la componente di disagio emotivo che accompagna solitamente tale momento, l'errore diviene a tutti gli effetti un momento di riflessione e un punto di partenza per assimilare la correzione, alla quale è possibile giungere con l'aiuto dell'insegnante o individualmente in modo autonomo, per promuovere sempre più una maggior consapevolezza procedurale nel bambino, che diventa protagonista capace e riflessivo del proprio sentiero. È essenziale, dunque, il superamento di limiti e conformismi soprattutto personali nel docente, per permettere a tutti i bambini di adottare un punto di vista ecologico e globale nel momento dell'apprendimento, che possa essere quanto più riflessivo, stimolante e sfidante. La componente emotiva si

configura come elemento chiave nel processo apprenditivo di ciascun bambino, ove è essenziale riporre attenzione e cura per la sua prosecuzione. Prendendo infatti in considerazione il divertimento, la gioia e la curiosità come fattori influenti nel processo apprenditivo, l'alleanza educativa tra alunno e insegnante diviene forte e sincera. Infatti, l'insegnante approcciandosi al momento dell'apprendimento con tatto e sensibilità, rendendolo unico ed efficace tramite il gioco, la scoperta, l'esperienza e la manipolazione, regala al bambino un momento gioioso e sereno in cui poter essere se stesso di fronte al compito o all'attività. Promuovendo un'ambiente fisico e mentale di ascolto, comprensione, supporto e sfida, il bambino potrà apprendere sentendosi all'altezza, sentendosi interessato e stimolato a raggiungere l'obiettivo preposto.

Il tatto, dunque, diviene mezzo e strumento con cui rendere l'esperienza apprenditiva sfidante, tramite un metodo flessibile e personale. Il bambino avrà dunque la sicurezza di sapere come imparare, scegliendo così il proprio sentiero, percorrendolo con il supporto dell'insegnante e colorandolo dei propri perché.

Il progetto, perciò, evidenzia l'importanza di interiorizzare tali punti di vista, metodi e consapevolezza su cui Munari lavorò per tutta la vita, per poter regalare ai futuri insegnanti ed educatori nuove vie e nuovi sentieri da percorrere, per ritornare sui propri passi e cambiare direzione, cambiare il modo di vedere e intendere l'apprendimento, perché possa essere fonte di curiosità e continua crescita per ogni bambino che diverrà adulto.

“Per esempio, al posto di insegnare ai bambini che il sole è rosso, si potrebbe mostrare loro una fotografia a colori del tramonto o mostrare loro un filmato del sole che cala lentamente.

La cosa migliore, però, sarebbe andare insieme in un posto dove si può vedere il tramonto del sole e, tenendosi per mano, guardare il sole che scompare a poco a poco”.

Bruno Munari

Bibliografia

Aleandri, G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando Editore.

Ausubel, D. P. (1968). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

Belpoliti, M., Faeti, A., & Falcinelli, R. (2020). *Munari per Rodari*. Torino: Corraini.

Berlyne, D.E. (1971). *Conflitto, attivazione e creatività*. Milano: Franco Angeli.

Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.

Binanti, L. (2005). *Sbagliando s'impara. Una rivalutazione dell'errore*. Roma: Armando.

Bobbio, A. & Bondoli, A. (2019). *Gioco e infanzia*. Roma: Carocci.

Bobbio, A. (2007). *I diritti sottili del bambino*. Roma: Armando.

Borneto, S. (2003). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.

Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Buzzati, D. (1948). *Le macchine inutili di Munari*. "Pesci rossi", 10-11, anno XVIII, pp. 14-15.

Caillois, R. (1967). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.

Cambi, F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma: Laterza.

Cantrill, H. (1958). *Le motivazioni dell'esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.

Cavadini, L. (1999). *Libro Letto*. Milano: Abitare.

Ciarcià, P. & Speraggi, M. (2020). *Gianni Rodari: Fantastica...mente*. Bologna: Artebambini.

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

Comunian, G. (2018). *ArtTiviamoci: attualità del metodo Munari e valore dell'arte contemporanea nello sviluppo del bambino*. Unpublished doctoral dissertation.

De Bartolomeis, F. (1958). *Cos'è la scuola attiva*. Torino: Loescher.

De Beni, R. & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

De Luca, C. (1991). *Gianni Rodari. La gaia scienza della fantasia*. Catanzaro: Abramo.

Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1934). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Nubila, R.D. & Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e sviluppo*. Lecce: Pensa Multimedia.

Fichera, L. B. (1970). *Pedagogia e psicologia dell'apprendimento*. Catania: Musumeci.

Finessi, B. & Meneguzzo, M. (2007). *Bruno Munari*. Milano: Silvana.

Flavell, J.H., Miller, P.H., & Miller, S.A. (1977). *Psicologia dello sviluppo cognitivo*. Bologna: Il Mulino.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.

Galfrè, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.

Gordon, A.W. & Marks, E.S. (1981). *Experiential Learning and Change: theory, design and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Guido, C. & Verni, G. (2006). *La scuola attraente*. Ragusa: Grafica Moderna.

Guilford, J. P. (1950). "Creativity". *American Psychologist*. V, pag.444.

I libri per ragazzi che hanno fatto l'Italia. (2011). Bologna: Hamelin.

Kolb, A.D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Lunetta, F. (1997). *Psicologia dello sviluppo*. Padova: CEDAM.
- Macinai, E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti*. Pisa: ETS.
- Manning, K. (1977). *Il gioco nell'apprendimento*. Milano: Emme.
- Mari, E. (2001). *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mariani, A. (2021). *La relazione educativa*. Roma: Carocci.
- Marini, C. & Mascia, V. (1987). *Gianni Rodari: educazione e poesia*. Treviso: Maggioli.
- Marsili, E. (1912). *La educazione dei sensi*. Città di Castello: Editrice S. Lapi.
- Mencarelli (1976). *Creatività*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli, M. (1973). *Scuola in prospettiva*. Brescia: La Scuola.
- Meneguzzo, M. (1993). *Bruno Munari*. Bari: Laterza.
- Milani, L. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Munari, A. (1994). *Appunti metodologici per i laboratori "Giocare con l'arte"*. Quaderni di Gruppo Immagine.
- Munari, A. (2007). *Nello studio con Munari*. Milano: Corraini.
- Munari, B. (1960). *Alfabetiere. Facciamo assieme un libro da leggere*. Milano: Edizione Corraini.
- Munari, B. (1966). *Arte come mestiere*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1993). *Cappuccetto Rosso, Verde, Giallo, Blu e Bianco*. Torino: Einaudi.
- Munari, B. (1971). *Codice ovvio*. Torino: Einaudi.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1978). *Disegnare un albero*. Bari: Laterza.

- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1980). *I prelibri*. Milano: Corraini.
- Munari, B. (1985). *Laboratori tattili*. Milano: Corraini.
- Munari, B. (1984). *Libro illeggibile*. Milano: Corraini.
- Munari, B. (1942). *Le macchine di Munari*. Milano: Corraini.
- Munari, B. (1977). *Rose nell'insalata*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1992). *Viaggio nella fantasia*. Milano: Corraini.
- Nizzi, A. (1991). *Amici della Sincron*. Brescia: Galleria Sincron.
- Panizza, L. (2009). "L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva". *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, IV, 19.
- Paparella, N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Pernaselci, V. (2014). *L'educazione sensoriale*. Roma: Armando Editore.
- Petruzzelli, P. & Massaro, G. (2004). *Edutainment e processi educativi*. Modugno: Edizioni dal Sud.
- Piaget, J. (1945). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1936). *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1926). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pittarello, R. (2007). *Disegnare e dipingere nel laboratorio espressivo*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Quaglia, R., Prino, L. E., & Sclavo, E. (2009). *Il gioco nella didattica*. Trento: Erickson.

- Sperati, S. (2020). *Il Metodo Munari: assunti principali del metodo ed esempi di applicazione*. A.B.M.
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto*. Milano: Franco Angeli.
- Rodari, G. (1975). *A sbagliare le storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (1962). *Favole al telefono*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (1951). *Le avventure di Cipollino*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (1964). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (1971). *Tante storie per giocare*. Torino: Einaudi.
- Sperati, S. (2021). *Laboratorio Metodo Munari*, in "Fare per crescere", n. 3 Giochi, settembre 2021.
- Sperati, S. (2021). *Laboratorio Metodo Munari*, in "Fare per crescere", n. 5 Libri, ottobre 2021.
- Sperati, S. (2021). *Laboratorio Metodo Munari*, in "Fare per crescere", n. 7 Design, ottobre 2021.
- Toffano Martini, E. & De Stefani, P. (Eds.). (2012). *Che vivano liberi e felici*. Roma: Carocci.
- Toffano Martini, E. & De Stefani, P. (Eds.). (2017). *Ho fiducia in loro*. Roma: Carocci.
- Usher, R. Experiential Learning or Learning from experience: does it make different?, in Boud, D, Cohen, R. & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: Open University.
- Vegetti, M.S. (1977). *La formazione dei concetti*. Firenze: Giunti Barbera.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Il ruolo del gioco nello sviluppo*. In L.S. Vygotskij, Il processo cognitivo. Torino: Bollati Boringhieri.

Vygotskij, L.S. (1933). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.

Vygotskij, L.S. (1934) *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.

Wayland, B. (2017). "Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design", *EDDES*, 2, 163.

Zago, G. (2017). *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*. Milano: Franco Angeli.

Zago, G. (2011). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

Zimmerman, B.J. & Campillo, M. (2003). "Motivating self-regulated problem solvers", *The psychology of problem solving*. Cambridge, pag. 262.

Zoia, S. (2004). *Lo sviluppo motorio del bambino*. Roma: Carocci.

2020/*Tra Munari e Rodari* [19 febbraio – 1° ottobre 2020] catalogo della mostra a cura di Fallai, P., Mantova: Corraini.

1983/*Astratto e concreto* [9 aprile – 24 aprile 1983 Palazzo del Ridotto – Sala Superiore – Cesena] catalogo della mostra Arte concreta a cura di Munari, B., Cesena: SILA.



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**Il testo espositivo e argomentativo come mezzi
per comprendere e comprendersi, esprimere ed
esprimersi**

Relatore
Maria Teresa Zanatta

Laureanda
Sofia Bacchiega

Matricola: 1153922

Anno accademico: 2020-2021

Sommario	
Introduzione.....	4
1. Il tessuto.....	6
1.1. Analisi del contesto: la consistenza	6
1.2. Situazione e bisogni di partenza: trama, colori, fragilità	8
2. Il telaio e il disegno	10
2.1. Normativa e conoscenze teoriche: il telaio.....	10
2.2. Il progetto: il disegno	12
2.2.1. Il testo espositivo	13
2.2.2. Testo argomentativo	15
3. La conduzione dell'intervento: ago e filo	18
3.1. Prima parte: il testo espositivo	18
3.1.1. Compito autentico.....	21
3.2. Seconda parte: il testo argomentativo.....	22
3.2.1 Il compito autentico.....	25
3.2.2. Foto dei compiti autentici realizzati dai bambini	27
4. La valutazione	28
5. Riflessione in ottica professionalizzante	34
5.1. Relazioni formative e interpersonali.....	34
5.2. Documentazione personale	35
5.3. Il percorso universitario.....	36
5.4. Le mie conclusioni: profilo personale	37

Introduzione

“Il solo uomo davvero dotato di sensibilità che ho incontrato in vita mia era il mio sarto: mi prendeva le misure tutte le volte che mi vedeva, mentre tutti gli altri mantenevano le vecchie misure e si aspettavano che io mi ci adattassi” (George Shaw). Il tirocinio è stato per me come il ricamo. Per ricamare, infatti, è necessario partire da una base solida, come il telaio ed il tessuto. In un secondo momento, si tracciano in modo leggero ma chiaro le linee da seguire che formano il disegno, ovvero l’obiettivo da raggiungere. Tramite i fili di diversi colori, spessori, quantità si seguono quelle linee, creando talvolta nuovi tratti e nuove figure, quando ci si accorge che ciò che si sta ricamando ha bisogno di essere aggiustato, rivisto, modificato. Al termine, il disegno realizzato potrà essere diverso da come lo si aveva pensato, raggiungendo tuttavia un risultato meraviglioso, dovuto al giustapporsi di elementi simili o diversi tra loro che si compenetrano e si arricchiscono.

Il ricamo è quindi una vera e propria metafora del mio tirocinio, che con entusiasmo ed un po’ di timore mi ha condotto ad essere ciò che sono ora. Il mio telaio, solido e duraturo, si identifica nel primo capitolo con la conoscenza ed interiorizzazione di basi teoriche e normative, che mi hanno supportato e sorretto in ogni momento della mia esperienza. Il disegno tracciato, si configura sicuramente con la mia progettazione, nel secondo capitolo. Così come un disegno, la progettazione a ritroso è un momento essenziale e fondamentale che mi ha permesso di tracciare un percorso con relativi obiettivi che non fossero limitanti ma al contrario ne segnassero i confini e sentieri paralleli. Disegnare e progettare basandomi sulle capacità di chi ricama, di chi agisce e di ciò che si vuole mettere in pratica. Inoltre, il disegno finale sento di poterlo attribuire sia al risultato ottenuto dai bambini, dalle loro nuove conoscenze e competenze messe in atto, essendo i fili così diversi e colorati a loro modo, e nella conduzione dell’esperienza, nel terzo capitolo. Parte essenziale è stata la valutazione, nel capitolo quarto, la quale mi ha permesso di individuare gli obiettivi e le competenze raggiunte dagli alunni. Infine, la consapevolezza e la riflessione di chi ha attuato il ricamo, nel quinto capitolo, cioè la figura professionale di insegnante che mi si è via via cucita addosso. Allontanandosi

dal risultato si può ammirare ed osservare un risultato e quando ci si avvicina ad esso si possono osservare tutti gli elementi fondamentali, anche i più piccoli, che portano a vedere la figura meravigliosa, colorata, completa, ben cucita.

Questa metafora mi ha aiutata nel comporre la relazione finale di tirocinio, andando ad evidenziare ed esplicitare gli elementi fondamentali e importanti del mio intervento, ovvero i testi. I testi, espositivo e argomentativo, si configurano sia come obiettivi da studiare e apprendere, sia come mezzi tramite i quali poter comunicare, comprendere e comprendersi, esprimere ed esprimersi. Aprirsi quindi al mondo, alle mille idee e sfaccettature che le persone posseggono.

“Ogni persona ha un suo proprio colore, una tonalità la cui luce trapela appena appena lungo i contorni del corpo” (Haruki Murakami).

1. Il tessuto

Il ricamo, prima ancora di essere realizzato, deve essere pensato e costruito sulla base del principale elemento: il tessuto. Essere consapevoli cioè di ciò che andrà ad essere il punto di partenza per il progetto futuro. È di fondamentale importanza quindi studiarne la trama, il colore, la consistenza, la fragilità. Tale è stato per me, l'osservazione dell'analisi del contesto. La rilevanza primaria di tenere conto delle sfaccettature, dinamiche, realtà presenti all'interno della mia scuola e classe afferente, mi ha consentito di poter utilizzare tali elementi, valorizzarli e renderli arricchenti per la costruzione del mio intervento di tirocinio. Poiché infatti, il concetto di osservazione comprende la comprensione e immersione nell'ambiente di apprendimento. Esso consta di infrastrutture fisiche scolastiche, che si vanno a compenetrare con l'ambiente di apprendimento dettato dall'atmosfera, dal clima e dalle dinamiche di classe. Infatti, secondo le Indicazioni Nazionali nella sezione dedicata all'ambiente di apprendimento per la scuola primaria, "l'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica".

1.1. Analisi del contesto: la consistenza

L'analisi del contesto e il suo approfondimento e osservazione, risultano essere momenti chiave e fondanti del tirocinio. Su di essi infatti è possibile comprendere le dinamiche e relazioni relative ai bambini, insegnanti e il contesto scolastico, per poi pianificare un progetto che tenga conto di questi aspetti per essere il più efficace e significativo possibile. "Gli ambienti possono offrire multiple rappresentazioni della realtà, evidenziare le relazioni e così fornire rappresentazioni che si modellano sulla complessità del reale" (Calvani, 2000).

La scuola primaria Falcone Borsellino è un edificio situato in una zona residenziale nel quartiere di Sant'Agostino di Albignasego. Il territorio presenta realtà diversificate per cultura e provenienza e ciò permette di vivere in un ambiente arricchente e stimolante. L'edificio accoglie tre sezioni: A, B e C, con classi che ospitano dai 19 ai 22 bambini. Esso è circondato da un giardino che

consente ai bambini di giocare, rispettando le normative di sicurezza dell’Emergenza sanitaria Covid 19. Le classi, luminose e spaziose, presentano sia una LIM sia una lavagna tradizionale, con armadi e lavori appesi alle pareti (come per cartelloni, mappe o opere d’arte) che personalizzano la classe e la rendono funzionale all’apprendimento dei bambini.

Durante la mia osservazione, ho avuto la possibilità di immergermi nella realtà della classe 5C, la quale, insieme alla maestra Simonetta, lavora con energia ed entusiasmo. Il livello di apprendimento degli alunni è pressoché omogeneo e consente alla maestra di proporre ai bambini stimoli e attività nelle stesse modalità, variando in base agli obiettivi e alle esigenze in corso d’opera. I bambini si aiutano vicendevolmente, sanno quando un compagno ha bisogno di un aiuto, sapendolo anche lasciar fare in autonomia. Conoscono le capacità e le difficoltà di ognuno, e al verificarsi di un successo di un compagno, rispondono con sincera gioia e soddisfazione. È presente una sana competizione che viene spesso incanalata in una corretta energia verso le attività di classe dalla maestra. Le incomprensioni vengono vissute in modo positivo: la maestra Simonetta sottolinea come anche le antipatie e le discussioni possano offrire delle occasioni per scoprire meglio l’altro, vedendo in lui aspetti nuovi e speciali, mai visti. Grazie a ciò, le personalità dei bambini, esuberanti e curiosi, vengono valorizzate dalla maestra. La sua personalità infatti, energica e decisa, guida i bambini e li conduce con sicurezza e forza nel percorso scolastico personale e collettivo di ciascuno. Il tono di voce, la gestualità e il linguaggio non verbale, accompagnato da una grande esperienza, sono la pozione perfetta per i bambini della classe 5C. “Ogni insegnante è consapevole che modulare i propri sentimenti – e la distanza – nei riguardi degli alunni è uno degli aspetti più impegnativi e costosi che fanno la fatica di insegnare. E, nel bene e nel male, anche l’etica della sua professione” (Damiano, 2007). Il dialogo è la principale fonte di scambio, conoscenza e scoperta. Gli alunni, durante tutto il corso delle mie osservazioni, hanno sempre dimostrato una grande necessità e voglia di confronto, comunicazione, dialogo per esprimere le proprie idee e mostrare la loro presenza. Infatti, le metodologie prevalentemente utilizzate sono state di tipo dialogico, interrogativo e attivo,

definite in questo modo da Goguelin (Messina & De Rossi. 2015, p. 137). La maestra Simonetta conduce i bambini al ragionamento e alla creazione del pensiero critico e divergente, ancorando gli argomenti scolastici con la realtà, la quotidianità e le passioni. Il metodo di studio, costruito passo dopo passo nel periodo della mia osservazione e tirocinio, ha supportato lo studio degli alunni con mappe concettuali e schemi. L'ambiente fisico della classe, rendeva possibile questo scambio dinamico di energie, rendendo vivo il triangolo pedagogico, definito da Damiano (2007). La classe rispondeva infatti a diverse funzioni: indubbiamente uno spazio che contiene persone, ma anche uno "spazio di rispecchiamento e di sperimentazione". Come infatti afferma Contessa (1999), il bambino all'interno dello spazio fisico della classe ha la possibilità di confrontarsi sulle difficoltà e scoprire di non essere solo, gioire dei successi o imparare dagli atteggiamenti dei compagni, rispecchiandosi appunto in essi. Inoltre, all'interno di questo spazio il bambino si mette alla prova, sperimenta se stesso e le proprie capacità. Ecco che quindi la classe non è soltanto un luogo fisico, ma un banco di prova per comprendere se stessi.

1.2. Situazione e bisogni di partenza: trama, colori, fragilità

L'osservazione della classe e della mentore, mi ha consentito di poter comprendere non soltanto le dinamiche interpersonali, ma anche il percorso della classe circa la materia di italiano, per poter poi progettare il mio intervento di tirocinio su misura. I bambini, avendo affrontato il testo narrativo, descrittivo e poetico, mostravano un grande interesse nell'esprimere i propri pensieri, idee ed emozioni alla classe, a voce alta. Nei mesi di ottobre e novembre, manifestavano energia e voglia di mettersi in gioco: un'energia che ha richiesto l'aiuto di tutte le insegnanti della classe, perché potesse essere impiegata in un lavoro positivo, sereno e stimolante per i bambini. Tramite il contributo personale, i bambini interiorizzavano i messaggi trasmessi nei diversi testi e manifestavano il bisogno e la necessità di poter essere attori partecipi, essere importanti, unici. Il valore della parola, delle idee, dei pensieri e dei sentimenti traspariva in modo chiaro ed esplicito, nei loro comportamenti ed atteggiamenti. Ho deciso quindi di valorizzare le necessità dei bambini che emergevano, in

comune accordo con la maestra Simonetta, nel mio progetto. La scelta di affrontare il testo espositivo e argomentativo, consentiva di poter dedicare tempo ed energie nello sviluppo di un pensiero critico e un dialogo attivo e collettivo, che supportassero la costruzione di un percorso solido ed efficace. In quest'ottica, "rendere lo studio della letteratura un'esperienza motivante e significativa, con cui sollecitare l'immaginazione degli studenti e promuovere il loro coinvolgimento empatico" (Cisotto, 2006, p.149). La necessità di poter ricercare la verità, le informazioni vere o false, con l'aiuto dei genitori sostanziale in tale ricerca, costruire un proprio pensiero basato su fonti: queste evidenze esplicitate dai bambini e dalla comunicazione con la mia mentore sono state il filo conduttore del mio percorso, la traccia da seguire e da raggiungere. L'intervento quindi basato non soltanto sulla lettura e analisi del testo, ma della scrittura di pensieri ed opinioni. Essa si definisce come "attività ad elevato costo cognitivo, in quanto esige l'attivazione simultanea e la gestione coordinata di numerose competenze" (Cisotto, 2006, p.245). Essendo consapevole della richiesta e di ciò che essa comporti nei processi mentali dei bambini, procedo con la progettazione del mio intervento prendendo come riferimento due procedimenti definiti da Bereiter e Scardamalia (1987), definiti come knowledge-telling, ovvero "dire tutto ciò che si sa" e knowledge-transforming, ovvero la scrittura come attività controllata.

FILASTROCCA DELLO SCRITTORE

Filastrocca dello scrittore
che scrive senza fare rumore...
Scrive di eroi, nei giorni belli,
di fate, regine e maestosi castelli,
di mari calmi e belle regate,
di giorni di festa e passeggiate.
Ma se poi il sole va via
muta, Scrittore, la sua poesia
e allora arriva la pioggia battente,
la strega, l'orco, il male a un dente,
la cupa tristezza, la spiaggia deserta,
le onde giganti della tempesta:
"Tutti al riparo sotto coperta!"
Pesca nel mucchio dei suoi pensieri
parole semplici, chiare, lievi,
oppure frasi arzigogolate
corte, intricate, fitte, intrecciate.

Filastrocca dello scrittore
che ascolta e parla senza rumore,
racconta ricordi, posti, odori,
momenti brutti senza rancori
oppure belli, pieni di brio
che sono quelli che cerco io!



Fig.1: Filastrocca presentata ai bambini nel Power Point durante l'intervento circa lo scrittore-giornalista

2. Il telaio e il disegno

Per iniziare a ricamare, dopo aver studiato il tessuto, è necessario possedere un telaio. Senza, il ricamo non sarebbe possibile. A fungere da telaio per il mio progetto, sono state le normative e le conoscenze teoriche. Esse hanno costruito la base per la mia progettazione: la hanno resa solida, ne hanno definito i contorni e le evidenze. In relazione al telaio, si idea poi il disegno, che deve svilupparsi al suo interno. Il disegno quindi si interconnette con il tessuto e il telaio, poiché si fonda e viene definito grazie a questi due elementi essenziali. Il disegno è realizzato tramite i contorni, ovvero gli obiettivi da raggiungere. La sua esecuzione non sarà fissa e immutabile, ma potrà cambiare durante la sua realizzazione.

2.1. Normativa e conoscenze teoriche: il telaio

Le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018), sin dall'inizio del mio percorso universitario hanno sorretto con fermezza e stabilità il mio "cucire", rivelandosi in ogni momento il saldo telaio delle mie progettazioni. Come esplicitato all'interno del mio portfolio, lo sviluppo delle competenze nell'ambito di italiano rappresenta il fulcro, il centro della mia progettazione. In particolare: *"Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, [...]. Per realizzare queste finalità [...] è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività"*. Insieme ai Traguardi per lo Sviluppo delle Competenze, tali evidenze mi hanno permesso di pianificare un progetto che fosse il più possibile aderente agli obiettivi e alle necessità dei bambini, alle loro caratteristiche, peculiarità ed esigenze. Tali obiettivi sono stati definiti sulla base della progettazione a ritroso di Wiggins e Mc Tighe (2004), la quale "orienta l'azione di progettazione e pone il suo focus sugli obiettivi e la valutazione". Inoltre, ho approfondito la documentazione scolastica in merito al PTOF, il quale ha indirizzato il mio sguardo verso l'identità progettuale e culturale della scuola. Successivamente, il RAV, nelle sezioni riguardanti al territorio, capitale sociale e competenze in chiave

europea, e la Rendicontazione Sociale, per inquadrare il mio progetto nell'ottica sistemica, focus del tirocinio del quinto anno. La consapevolezza che tali documenti mi hanno trasmesso, mi ha permesso non soltanto di approfondire le mie conoscenze in termini di legislazione scolastica, utile per la redazione dei progetti personali di tirocinio, ma anche di attuare una serie di riflessioni in ottica professionalizzante. Ho percepito infatti, l'essenza del mio Istituto e del mio plesso, e lo sguardo attento e multiforme verso i bambini. Analizzata la documentazione, ho realizzato la tabella di analisi SWOT (Allegato 1), che mi ha permesso di individuare e comprendere gli elementi di vantaggio e svantaggio del contesto relativo alla scuola Falcone Borsellino. La realizzazione di una seconda tabella di analisi, successiva all'intervento, mi ha permesso di adoperare comparazione circa i risultati attesi e le aspettative nutrite. La prima analisi presentava evidenze generali e poco definite, dovuti principalmente alla ridotta esperienza. A intervento concluso, la redazione della seconda tabella è stata più ampia, approfondita e comprensiva di diversi aspetti: il ruolo dell'insegnante ed il suo rapporto con alunni e colleghi; relazioni interne ed esterne della scuola; la situazione di emergenza sanitaria dovuta al Covid 19; materiali a disposizione della scuola.

In connessione alla normativa, le conoscenze teoriche sviluppate e apprese durante il percorso universitario, sono state per me di essenziale supporto. In particolare, avere riferimenti importanti circa l'inclusione, focus fondante dell'intero tirocinio, mi ha permesso di avere sempre una direzione da seguire: valorizzare ciascun bambino, e consentire che esso possa raggiungere gli obiettivi nelle modalità e tempi ad esso appartenenti. Inoltre, poiché la mia progettazione si concentrava sull'approfondimento e studio dei testi, ho fatto riferimento al corso universitario "Educazione al testo letterario", insieme ad altri testi di riferimento, Cisotto "Didattica del testo" (2006) e "Che cos'è un testo letterario" Chines e Varotti (2001). Tramite tali conoscenze, ho cercato di conferire struttura e significatività al mio percorso, andando poi a ideare due compiti autentici che fossero essenziali e importanti non solo per il mio percorso di tirocinio, ma specialmente per il percorso dei bambini e il loro apprendimento.

2.2. Il progetto: il disegno

La parte centrale e visibile del ricamo è il disegno, così come la progettazione del mio intervento. Fulcro del tirocinio infatti, è ideare e progettare secondo la progettazione a ritroso di Wiggins e Mc Tighe (2004), rendendo centrale l'inclusione, la valutazione e l'ottica sistemica. La scelta, concordata con maestra Simonetta, di affrontare il testo espositivo e il testo argomentativo, rispecchiava non soltanto le esigenze e necessità dei bambini, ma anche il percorso organizzato dalla mentore. La classe 5C infatti, utilizza il libro di testo "Il Giardino dei Racconti" (2019) come base fondante delle lezioni, seguendo gli argomenti proposti in ordine cronologico. Per dare quindi la giusta rilevanza ed importanza a ciascun testo, ho compiuto la scelta di suddividere il mio intervento in due parti, con due diversi compiti autentici e relative rubriche valutative. Grazie alle conoscenze acquisite nei cinque anni di formazione, ho individuato l'approccio più vicino al mio profilo professionale, pronto ad adattarsi alle differenti situazioni di insegnamento e apprendimento dell'intervento. Nella fattispecie, ho scelto di utilizzare l'approccio interrogativo e attivo. Gli alunni tramite domande stimolo, costruiscono il sapere tramite ragionamenti e discussioni. Il focus di tale parte dell'intervento, si sostanzia nella capacità dei bambini di elaborare le informazioni. I format che ne hanno consentito il raggiungimento sono stati: lezioni narrative, dove gli alunni hanno analizzato i testi e le loro strutture; lezioni attive con scambio, durante la presentazione delle attività di gruppo; interventi metacognitivi che permettevano di riassumere i concetti affrontati nelle lezioni precedenti per la loro riflessione e formalizzazione. Le tecniche prevalentemente utilizzate sono state: il problem solving, per portare i bambini alla risoluzione di momenti chiave all'apprendimento; conversazione clinica e brain storming per sondare le preconcoscenze degli alunni; la discussione, tecnica chiave all'interno della progettazione delle lezioni che permetteva la costruzione collettiva e individuale del sapere; cooperative learning, definita da Comoglio (1991) "un'insieme di tecniche della conduzione della classe nella quale gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti". Tutte le caratteristiche, ovvero l'interdipendenza positiva,

interazione promozionale faccia a faccia, responsabilità individuale, insegnamento e apprendimento di competenze sociale, revisione e controllo, sono state presenti e promosse con energia e efficacia, insieme alla maestra Simonetta. Le tecnologie analogiche e digitali, come il computer, la LIM, video realizzati da me per le lezioni, giochi multimediali, mi hanno permesso di rispondere in maniera più completa ed efficace ai diversi stili cognitivi e di apprendimento degli alunni. Infatti, in questo modo, ho puntato a proporre stimoli visivi e uditivi, verbali e non verbali, che potessero rispecchiare e mettere in pratico il principio di inclusività. Tali applicazioni, accompagnate da un ripensamento e riflessione costante, mi consentono di creare una didattica inclusiva, che possa giungere a tutti gli alunni, in una prospettiva dove le differenze sono valorizzate e rese arricchenti e stimolanti per una conoscenza sempre maggiore del mondo che ci circonda. Perciò, seguire i principi dell'Universal Design For Learning, che coinvolge i componenti costitutivi del mondo della scuola: alunni, insegnanti, corpo docenti, Dirigenti Scolastici e il territorio. Definito da Savia (2016) come un metodo scientifico, per "guidare la pratica educativa perché garantisca la flessibilità nella presentazione dell'informazione e ridurre le barriere dell'istruzione". È stato importante per me, ricordarmi di questi concetti espressi, poiché l'informazione è una parte importante, così come lo è la trasmissione del concetto, e la sfera del clima e del linguaggio non verbale. L'obiettivo principale è quello di "ampliare lo sguardo verso Nuovi Orizzonti di crescita culturale e stimoli di riflessione per ripensare e migliorare i processi di insegnamento apprendimento" (Savia, 2016).

2.2.1. Il testo espositivo

Il percorso ideato per l'apprendimento del testo espositivo e delle sue caratteristiche, è stato organizzato insieme alla mentore. La progettazione, contenuta nell'Allegato 2, evidenzia le parti fondanti del percorso. La conoscenza del testo espositivo sotto forma di Giornale è fondamentale per il percorso di apprendimento degli alunni. Permette loro infatti di poter venire a conoscenza degli avvenimenti e accaduti nel mondo e nella realtà che li

circonda, divenendo così, passo dopo passo, cittadini attivi e consapevoli. Inoltre, la capacità di differenziare le notizie sulla base del contenuto, riconoscendole come vere o false, si evidenzia come una competenza necessaria per il mondo digitale in cui essi sono, come tutti noi, immersi. Affrontare quindi, tramite tale testo, argomenti come l'attualità, la situazione di emergenza dovuta al Covid 19, o alle piccole realtà di quartiere o regionale. Non solo: saper utilizzare Internet nel modo corretto, con l'aiuto e supporto dei propri genitori, riconoscendone le potenzialità e limiti, specie per l'età dei bambini. Considerare quindi ciò che accade non lontano da noi, ma accogliere invece una prospettiva ecologica dove il comportamento e l'atteggiamento di ognuno, di ogni bambino, consente al mondo di poter essere migliore e influisce sull'Altro. Tramite l'utilizzo del sussidiario, di articoli di giornale sia cartacei sia digitali, la visione di video, hanno reso evidenti, incontro dopo incontro, tali concetti. Infatti, la possibilità di toccare con mano le notizie, documentarsi, verificarne la veridicità, ha dato voce e spazio di condivisione ai bambini. Essi, sentendosi attori e non più spettatori del mondo, hanno regalato idee e opinioni preziose e arricchenti alla classe e a me in quanto persona e tirocinante. Il compito autentico ha ricoperto un ruolo essenziale nella progettazione della prima parte del tirocinio. Infatti, i bambini hanno ideato, realizzato e scritto in piccoli gruppi, articoli di giornale riguardanti il tema del Natale. Sono stati poi raccolti all'interno del loro Giornale delle Quinte, al quale hanno partecipato le altre due sezioni A e B. Il desiderio di mostrare le proprie capacità e ciò che è stato appreso, ha stimolato i bambini a scrivere articoli in modo corretto e coeso, collaborando tra di loro a seconda delle proprie caratteristiche. Poiché la progettazione ha fatto riferimento alla progettazione a ritroso di Wiggins e Mc Tighe (2004), ho strutturato le rubriche valutative in modo tale che si andassero ad evidenziare dimensioni e criteri da sviluppare nel percorso. Le dimensioni scelte, specificano la presenza di micro-competenze che vengono, nelle diverse lezioni, messe in pratica dagli alunni, cioè quelle che Castoldi definisce "l'Iceberg delle competenze" (2016). Nella rubrica valutativa di questa prima parte (Allegato 5), che valuta appunto il compito autentico della costruzione dell'articolo di giornale, ho voluto esplicitare tutti gli aspetti implicati.

L'individuazione delle fonti, un processo non semplice all'interno del mondo dell'Internet, la rielaborazione delle stesse compiendo scelte sulla base di diversi criteri, infine la loro comprensione, per essere poi scritti secondo le regole del testo espositivo. L'intervento di una giornalista esperta, Laura Anni, ha permesso ai bambini di poter porre domande, ascoltare consigli e racconti di un'esperta. Sono quindi entrati nei panni di veri giornalisti, ponendo domande e trascrivendo le risposte. L'ottica sistemica, focus dell'intervento del quinto anno, si è realizzata tramite questo incontro. La comprensione della scuola come sistema aperto, in uno scambio sinergico con il territorio e gli enti, e conseguente applicazione dell'ottica sistemica è stata facilitata dalla lettura e analisi della documentazione scolastica, in particolare il Rapporto di Autovalutazione di Istituto, nel quale si evidenziano le opportunità e i vincoli, i punti di forza e di debolezza della scuola e del territorio. Tale prospettiva mi ha dato l'opportunità di mettere alla prova le mie capacità e competenze di problem solving, ricercando una giornalista esperta, appunto Laura Anni, di mia conoscenza. Essere consapevole delle mie risorse per poterle poi utilizzare e far fruttare in modo efficace e significativo per il mio intervento. Ciò è stata la chiave di far ingresso nel mondo della scuola considerandola come un insieme di collegamenti, enti e soggetti che collaborano tra loro per un unico scopo: l'apprendimento profondo di ogni alunno. Una scuola quindi "per tutti" (Articolo 34 della Costituzione Italiana), vissuta da tutti gli attori coinvolti, per includere e rendere viva la dimensione scolastica.

2.2.2. Testo argomentativo

Dopo il completamento della prima parte, la seconda ha come focus il testo argomentativo. Insieme alla maestra Simonetta, ho pianificato l'intera parte, utilizzando un format di progettazione differente da quelli fornito dalle tutor nel tirocinio indiretto (Allegati 3 e 4). L'utilizzo di tale format mi ha permesso di integrare il format della progettazione a ritroso, che segue l'approccio per competenze, e di assumere uno sguardo con prospettiva più ampia circa le singole lezioni, rendendole sequenziali e legate l'una all'altra.

Inserendo la sezione dei compiti a casa, sono finalmente entrata nell'ottica professionale dell'insegnante che garantisce continuità e coerenza, sia nel lavoro in classe sia nel lavoro a casa. La correzione dei compiti, sempre presente durante le ore di intervento, consentiva ai bambini di affrontare a casa diverse tematiche, approfondendole poi in classe. Successivamente, i bambini hanno imparato le parti essenziali e le caratteristiche del testo, che si riassumono in tesi e antitesi. Tramite attività ludiche e visione di video esplicativi, alcuni realizzati da me, i bambini affrontano diverse tematiche (i videogiochi, social network, Internet, l'uso del telefono), apprendendo il concetto della diversità e soggettività delle opinioni personali, e a considerarle non tramite un punto di vista di opposizione ma di arricchimento. La necessità dei bambini di essere continuamente stimolati e sfidati oltre la zona prossimale definita da Vygotskij (1934), mi ha spronata affinché ogni lezione fosse accurata e aperta al dibattito e al confronto, in modo tale da sviluppare nei bambini il senso critico e la spontaneità della condivisione di opinioni ed idee. La realizzazione del compito autentico con la tecnica del "debate" ha guidato l'intero percorso. Ho ricercato infatti indicazioni, suggerimenti e regole per aiutare i bambini a comprendere come costruire un dibattito, che potesse essere chiaro e coinvolgente. Tramite il testo di De Conti e Giangrande (2018), "Debate. Pratica, teoria e pedagogia" (pag.30) il dibattito regolato, permette a due gruppi o due individui, nel mio caso due gruppi di due alunni, di raffrontarsi in una conversazione per sostenere due posizioni differenti circa lo stesso tema. La fase di ricerca delle informazioni, rielaborazione delle stesse, l'utilizzo del linguaggio specifico, i turni di parola, riflessioni personali, il tutto presentato con una scaletta in un Power Point è stato importante per i bambini, per poter esprimere ed esprimersi con rispetto, coerenza, ascolto e coinvolgimento diretto. Il mio ruolo è stato quello di moderatore tra i gruppi, nella funzione di scandire i turni e "valutare l'intero dibattito, trasformandolo in un'esperienza altamente educativa e formativa" (De Conti & Giangrande, 2018). Gli alunni, divisi in coppie, hanno esposto la tesi e l'antitesi di diversi argomenti, scoprendo quindi che in una stessa tematica possano coesistere pacificamente elementi positivi ed elementi negativi. Il dibattito, la discussione, e talvolta il silenzio,

hanno portato i bambini a costruire un'energia dinamica e coinvolgente all'interno della classe. La rubrica valutativa (Allegato 6), elenca le dimensioni e criteri che rispondono a tali caratteristiche, e rendono il compito autentico parte integrante e conclusiva del percorso. Scopo dei compiti autentici è quello di "sviluppare la connessione tra scuola e mondo reale, anche nel momento valutativo del processo didattico" (Castoldi, 2016, p.131). Le dimensioni individuate infatti, come l'esposizione orale e la partecipazione e collaborazione, mi hanno aiutata nel poter esplicitare le parti essenziali presenti nel progetto, perché potessero essere momenti veri e autentici, per la realtà quotidiana degli alunni. La progettazione infatti di momenti sia aderenti al reale, sia unici e speciali, ritengo possa essere un ponte, un collegamento tra motivazione e prodotto. La significatività della creazione di articoli di giornale e di un dibattito strutturato, possono regalare a tutti i bambini opportunità di sfida con se stessi, mettendo in gioco le proprie capacità. Il ruolo della progettazione deve essere tale che possa accompagnare gli alunni in tali processi, non facendoli sentire inadeguati o non sufficientemente competenti, al contrario. Deve portarli in modo graduale e sfidante verso una maggiore consapevolezza di se, delle proprie capacità per raggiungere obiettivi significativi, verso il pieno raggiungimento di un percorso scolastico che si intrecci con il percorso di vita di ciascun bambino. Accogliendo quindi le sue caratteristiche e peculiarità, inserendole in un progetto che abbracci tutta la classe, nella sua collettività e individualità. "La verità è che non faremo mai tutto ciò di cui ha davvero bisogno un ragazzo. Ma è altrettanto vero che questo non è un buon motivo per smettere di provare a fare del proprio meglio. Mettersi in contatto con il singolo, rappresenta il nucleo dell'insegnamento differenziato. Costruire percorsi di vita in una classe differenziata significa plasmare le vite sia collettivamente sia individualmente" (Tomlinson, 2006, p.42).

3. La conduzione dell'intervento: ago e filo

Ago e filo consentono di poter realizzare il disegno del ricamo, renderlo concreto, visibile e colorato. Mettere in pratica la progettazione significa prestare attenzione ai suoi obiettivi e ideare e ripensare a ciò che è stato definito, per adattarlo sempre alla realtà della classe e alle necessità degli alunni.

3.1. Prima parte: il testo espositivo

Il testo espositivo “ha lo scopo di informare il lettore cioè di trasmettergli delle conoscenze su un determinato argomento fornendogli in modo chiaro notizie, dati e spiegazioni. (Stano & Zampighi, 2019, p.191). Tale definizione è contenuta all'interno del sussidiario dei bambini, libro che da sempre li conduce nello sviluppo del percorso scolastico. Ho scelto di introdurre l'argomento proponendo loro un'attività ludica, considerando le caratteristiche della mia classe. Il gioco “Cosa manca?”, mostrando alla LIM prime pagine di diversi giornali ai quali avevo intenzionalmente tolto il titolo, ha permesso ai bambini di poter individuare uno dei primi elementi di cui avremmo parlato: la struttura del giornale. Procedendo di pari passo con i testi e attività proposti dal sussidiario, ho deciso di coinvolgere i bambini e renderli attori protagonisti delle lezioni, tramite giochi sia analogici sia digitali. Per poter fissare le conoscenze, ho proposto giochi progettati da me sul sito Wordwall.net, piattaforma che consente di poter creare attività personalizzate per la classe e realizzare risorse didattiche interattive. Successivamente, gli alunni hanno analizzato gli elementi strutturali del giornale, come la testata e l'articolo di fondo, collocandoli al posto giusto all'interno di una pagina del giornale vuota. regole delle “5W” sono state affrontate con



Fig. 2: Elementi strutturali della Prima Pagina del Giornale

entusiasmo ed energia, spiegate dai bambini stessi poiché affrontato il medesimo argomento anche nella materia di inglese poco tempo addietro. In classe si è instaurata una conversazione di riepilogo delle 5 regole, creando coinvolgimento e motivazione nei bambini, che si sono sentiti sicuri delle conoscenze acquisite. La storia del giornalismo, è stata affrontata dalle sue origini, con la trasmissione dei libri e delle informazioni tramite i monaci benedettini. I bambini sono rimasti stupiti dalla loro storia e dal loro lavoro, così lungo e faticoso ma prezioso per i posteri. Infine, in ottica della realizzazione del compito autentico, abbiamo stilato uno schema per la scrittura dell'articolo di giornale: introduzione, svolgimento e conclusione. Per permettere ai bambini di sentirsi coinvolti, ho aggiunto la parte del "commento personale", specificando che essa non era un elemento costitutivo dell'articolo, ma che comunque lo svolgimento di un'opinione personale era importante per il percorso. La comprensione delle informazioni all'interno del testo, dove l'attività cognitiva è "rivolta alla costruzione del significato, imparare dal testo è un processo più complesso, poiché [...] richiede di sapere usare le informazioni del testo in funzione di un determinato compito per l'acquisizione di nuove conoscenze" (Boscolo, 1997). Perciò, durante tutto il percorso, ho cercato di lavorare insieme ai bambini, individuando e riconoscendo le parti essenziali di articoli di giornale, che potessero essere poi utilizzate per una riflessione e discussione collettiva in classe. In particolare, durante queste attività, vi sono stati due momenti significativi che mi hanno fatto ripensare al ruolo dell'insegnante. Durante lo svolgimento del primo incontro con gli alunni, l'attività che avevo pianificato era ricca di contenuti. Al termine della lezione, ho notato come il tempo a disposizione non permettesse ai bambini di concludere le attività. Avrebbero dovuto infatti riconoscere all'interno di un giornale portato da casa articoli caldi e freddi. Dalla risposta che hanno avuto, ho compreso che la spiegazione fornita non era sufficientemente chiara e che l'argomento necessitava di più tempo per essere acquisito ed interiorizzato. Grazie a questa occasione, ho potuto attuare una riflessione profonda per un ripensamento della mia lezione: proporre molteplici attività non è necessariamente sinonimo di qualità. Sottoponendo limitate proposte dal punto di vista temporale, ricche e complete

a livello metodologico, l'insegnante può stimolare e far acquisire agli alunni in modo certamente più profondo e significativo. Riuscire quindi ad andare oltre e vedere un'opportunità di miglioramento anche i momenti che ci sembrano meno performanti della professione docente. Non è possibile infatti, essere eccellenti in ogni occasione, ed un insegnante ne deve essere consapevole per non cadere nel sentimento dell'inadeguatezza o dell'errore come "incorreggibile". È partire da ciò che vorremmo perfezionare, il punto di svolta che ci permette in quanto insegnanti mai "arrivati" ma sempre in formazione e in cammino, di imparare ogni giorno, con grinta e amore per il proprio lavoro. La curiosità a tal proposito, è un atteggiamento da valorizzare negli alunni, che li porta a scoprire e avere il desiderio di non accontentarsi, ma soddisfare la propria sete di conoscenza con diversi strumenti e mezzi. Durante uno degli incontri circa lo studio degli elementi strutturali del giornale, un bambino ha posto alla classe una domanda: il perché la Gazzetta dello Sport fosse rosa. Il mio primario istinto è stato quello di rispondere subito, provando ad ipotizzare le motivazioni. Tuttavia, fermandomi e riflettendo, guardando i volti curiosi dei bambini, ho detto loro di non conoscere la risposta. Sarebbero stati loro a documentarsi a casa, e a informarmi della risposta il giorno dopo nel prossimo incontro. L'eccitazione che ho percepito nell'aria, e dagli sguardi che i bambini si scambiavano, mi ha fatto comprendere come il "non saper rispondere" non sia sempre un aspetto negativo, inesistente nelle insegnanti. Al contrario: offre ai bambini la possibilità di soddisfare una propria curiosità, percepita da loro stessi come necessaria da conoscere. Responsabilizzarli quindi non solo nel porre domande, ma nel darsi anche delle risposte, in correlazione con gli obiettivi definiti nel progetto, nel ricercare informazioni e saperle elaborare.

Prima che i bambini potessero iniziare l'attività di scrittura dell'articolo di giornale, ho creato una lezione dedicata all'incontro con la giornalista Laura Anni, giornalista sportiva per la testata giornalistica SPORTvicentino. Poiché l'occasione era unica, la maestra di italiano delle classi 5A e 5B mi hanno chiesto la possibilità di dedicare anche per le loro classi una lezione con lei. Insieme alla mia classe afferente, la quale aveva preparato insieme alla maestra Simonetta alcune domande da porgere, la giornalista ha fatto il suo

intervento tramite collegamento su Google Meet. Laura Anni ha raccontato ai bambini il suo percorso per diventare giornalista, i suoi sogni e desideri. Inoltre, ha esplicitato gli aspetti importanti del giornalismo e ha fornito dei consigli ai bambini per la scrittura degli articoli di giornale. Il clima in classe era di un silenzio curioso, ravvivato da domande circa la vita personale di Laura, le sue motivazioni, momenti difficili affrontati. Al termine dell'incontro, i bambini si sentivano motivati, coinvolti ed entusiasti. Conservando i preziosi consigli della giornalista infatti, hanno potuto utilizzarli nella scrittura dell'articolo.

3.1.1. Compito autentico

Le ultime lezioni affrontate con i bambini circa il testo espositivo, sono state focalizzate nella realizzazione del compito autentico. In primo luogo, ho affrontato con i bambini lo svolgimento della scrittura dell'articolo, ispirandomi al procedimento di knowledge-telling e knowledge-transforming (Bereiter & Scardamalia, 1987). Tale procedimento infatti si sostanzia in due parti: la prima, nel "dire tutto ciò che si sa". I bambini quindi hanno creato un elenco delle parti essenziali da inserire nell'articolo, tramite collegamenti logici di significato. La seconda parte invece, lo scrivere in modo guidato, per elaborare le conoscenze acquisite. Ciò è stato importante per poter rendere esplicite le modalità di scrittura. Per lo sviluppo del compito autentico, la maestra Simonetta, in ottica di co-teaching, mi ha aiutata a suddividere i bambini in 6 gruppi da 2 o 3 alunni, per la realizzazione degli articoli del giornalino delle Quinte, la "Buona Novella", al quale



Fig.3: Lavoro di gruppo per il compito autentico

hanno partecipato le altre due classi, 5A e 5B. Ogni gruppo ha ricevuto un argomento: auguri di Natale, storia dell'albero di Natale, le tradizioni e i giochi natalizi, la cartolina natalizia, il Natale e la solidarietà e la Stella Cometa tra tradizione e scienza. La scrittura dell'articolo si è suddivisa in diverse parti: dopo aver ricevuto l'argomento, i bambini si sono documentati a casa, trascrivendo o stampando le informazioni individuate. In un secondo momento, le hanno portate in classe e con il gruppo hanno scelto quelle rilevanti e quelle

da scartare. In questo particolare momento, i bambini hanno preferito non scartare completamente le informazioni, ma ricavarne alcune da ciascun bambino. Insieme alla maestra Simonetta, ho prestato supporto ai gruppi, girando per i banchi, mantenendo l'attenzione dei bambini costante. Gli alunni hanno così scritto l'articolo, tenendo con loro gli schemi e le mappe realizzate durante il percorso. Avendo affrontato in precedenza il processo che costruisce il metodo di studio, sia con la maestra sia con me nello scorso anno dell'intervento di tirocinio, mappe e schemi sono diventati uno strumento oltre che necessario, funzionale allo studio ed efficace per procedere sicuri e sereni nel percorso. Al termine della scrittura, i gruppi hanno consegnato gli articoli tramite email, spedendoli alla mia casella postale, firmandoli con nome e cognome. È seguito poi un momento di correzione dei testi, che ho eseguito in autonomia, per poi procedere alla grafica del Giornale delle quinte. Una volta impaginato, ho spedito il tutto alla maestra, perché venissero stampate le copie da distribuire ai bambini. La consegna del Giornale ha significato la conclusione del percorso circa il testo espositivo: momento emozionante e ricco di soddisfazione per tutti gli alunni. Poter toccare con mano il risultato del loro impegno e del loro lavoro, ha rappresentato per la 5C un momento di consapevolezza. Tramite una discussione spontanea scaturita dagli alunni in quel momento, hanno ragionato circa la potenza dell'unione e della collaborazione. Hanno visto concretamente di cosa, insieme, erano capaci di scrivere e di realizzare. Un sentimento di "essere capaci", anche per chi si pensava non bravo in italiano e ha regalato una grande carica di energia positiva e di motivazione, che ha consentito una volta ripreso l'intervento di lavorare con impegno e dedizione.

3.2. Seconda parte: il testo argomentativo

Ho deciso di introdurre l'argomento del testo argomentativo tramite la lettura di un brano contenuto all'interno del sussidiario degli alunni. Tale testo, per le sue caratteristiche peculiari, risultava nuovo per i bambini. Sulla base di esso, abbiamo adoperato dei ragionamenti collettivi, volti all'individuazione delle parti fondamentali: la tesi e l'antitesi. Esse sono opinioni contrapposte, punti di vista diversi, che però non sono giusti o sbagliati, ma che invece rappresentano

il modo di pensare e vedere la realtà di chi scrive il testo. Tesi e antitesi sono individuabili tramite verbi e connettivi propri del testo: io penso che, invece, ma, tuttavia, al contrario ritengo che, ecc. Per fissare tali concetti, ho deciso quindi di costruire in classe un momento ludico. Ho presentato alla LIM alcuni brevi video di me, dove narro alcune opinioni precedute da connettivi e verbi evidenziati insieme. Al termine di ciascun video, ogni bambino alzava un foglio precedentemente consegnato, corrispondente alla tesi o antitesi. Mediante tali concetti, i bambini hanno l'opportunità non solo di costruire competenze disciplinare, ma anche di consolidare competenze sociali relative all'ascolto e al rispetto del pensiero altrui. Tali opinioni, devono essere supportate da argomentazioni. Avendo affrontato insieme il testo espositivo, ho condotto i bambini tramite conversazione guidata al comprendere che tali argomentazioni altro non erano che articoli di giornale, evidenze scientifiche o studi importanti. Un'opinione per essere accettata, deve essere supportata da argomentazioni, cioè da fonti sicure che ne attestino la validità. Le parti

METTILI IN ORDINE,
NUMERANDOLI DALL'1 AL 4

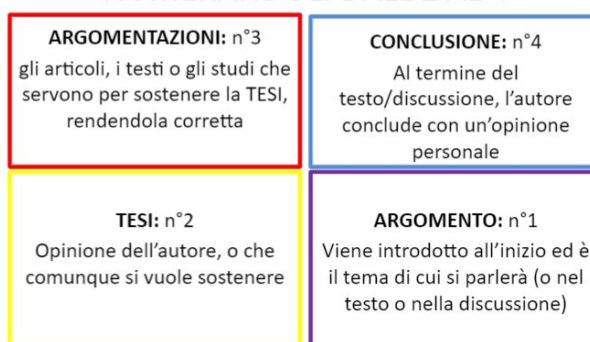


Fig.4: Schema consegnato ai bambini, circa la struttura del testo argomentativo, che hanno successivamente numerato e ordinato.

fondamentali del testo argomentative erano state affrontate. Perciò, ho scelto di consegnare ai bambini un foglio, dove avrebbero dovuto riordinare le parti strutturali del testo argomentativo, perché fossero chiare ed evidenti, e potessero avere una sorta di scaletta che li aiutasse nel riassunto e nello studio. Ho poi proposto ai bambini video realizzati da me, in vista del compito autentico, che successivamente ho lanciato. Tali video presentavano delle simulazioni di "debate", dove io esponevo con relativi verbi e connettivi, tesi e antitesi riguardanti un argomento. Essi avevano l'obiettivo di rendere evidenti ed esplicite le caratteristiche, gli elementi da inserire, il linguaggio da adottare e come impostare la creazione del Power Point, utilizzando infatti l'approccio e materiale didattico degli "exemplar" esplicitati nella conferenza Webinar tenuta

dalle professoressse Serbati e Grion il 25 marzo 2021. Poter visionare e ascoltare esempi di compito autentico, discriminando i video per la qualità e caratteristiche, ha consentito ai bambini di comprendere gli elementi essenziali da inserire nel compito autentico. Per definire concretamente tali aspetti, ho costruito con i bambini la scaletta per la realizzazione del Power Point e della sua esposizione. Durante le lezioni successive, ho affrontato con i bambini brani contenenti argomenti importanti, specialmente per la loro età: l'utilizzo di Internet, con aspetti positivi e negativi; l'uso dei social network; i videogiochi; il ruolo dei genitori nella vita dei bambini; il bullismo. Durante queste lezioni, svolgendo le attività all'interno del libro di testo, ho proposto ai bambini riflessioni e momenti di dibattito impliciti, per favorire poi la creazione del compito autentico. In particolare, ho mostrato un video agli alunni, dove ho intervistato "due generazioni a confronto", ovvero mio padre e mio fratello gemello. Ha avuto lo scopo di rendere evidente nei bambini di come anche una stessa domanda, possa far sviluppare in chi ascolta, risposte completamente diverse o simili. Per esempio, alla domanda "a che età hai ricevuto il primo telefono cellulare", le risposte sono state completamente differenti: tredici anni e venticinque anni.

Come anche per la seconda domanda "che funzioni aveva il tuo primo telefono": telefonare e mandare messaggi. In un primo

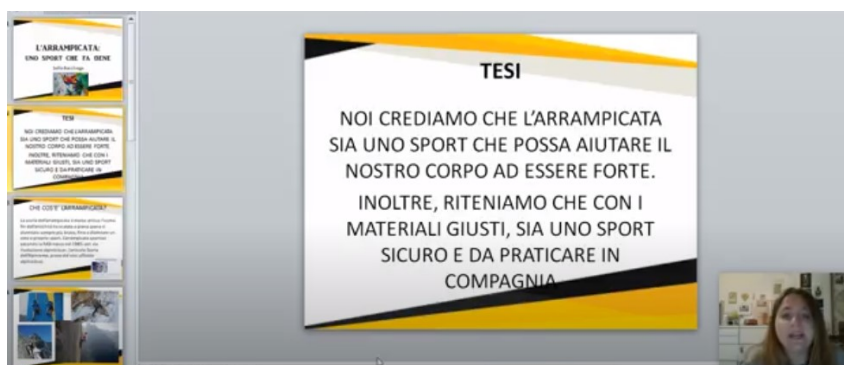


Fig.5: Video "exemplar" per il compito autentico

momento, la visione di questo video ha suscitato divertimento ed interesse nei bambini, i quali mi hanno rivolto domande e quesiti. Da tali domande, è partita poi una conversazione spontanea nei bambini, i quali hanno riflettuto sulla reale utilità del telefono. Questi momenti di condivisione e conversazione sono sempre stati caratterizzati da un alto grado di attenzione e partecipazione da parte di tutti i bambini della classe. Sentirsi ascoltati, sentire che la propria voce

e il proprio pensiero conta per l'Altro e per la classe, ha creato un clima di libertà e di ascolto reciproco, dove ciascun bambino apprendeva le opinioni degli altri senza criticarle ma integrandole. Infatti "parlare è un mezzo per esprimere se stessi agli altri, ascoltare è un mezzo per accogliere gli altri in se stessi" (Wen Tzu).

3.2.1 Il compito autentico

Ho lanciato il compito autentico a metà del percorso: i bambini avrebbero dovuto realizzare un debate, in gruppo, con diversi argomenti: lo sport, il cibo, i libri, gli zoo e il riciclo. Insieme alla maestra Simonetta, ho suddiviso gli alunni in cinque gruppi, all'interno dei quali erano presenti quattro bambini, due per la tesi e due per l'antitesi. La suddivisione è stata differente dal solito. La maestra Simonetta infatti mi ha invitata a costruire i gruppi inserendo bambini che non nutrivano simpatia l'uno verso l'altro. È stata esplicitata alla classe tale decisione: se in un primo momento i bambini hanno dimostrato scontento e nervosismo, la mentore ha invitato li ha invitati a guardare la scelta con un punto di vista differente. Guardarla come opportunità, prima del termine della quinta primaria, di conoscere meglio i propri compagni e di approfondire legami prima non coltivati. I bambini hanno accolto con curiosità tale proposta. Ho eseguito il lancio del compito autentico durante il percorso per due motivazioni principali: i bambini avrebbero avuto più tempo per la realizzazione, in secondo luogo si avvicinava il periodo della zona rossa dovuta alla situazione di emergenza per il Covid 19. La realizzazione vera e propria del compito autentico quindi è stata sviluppata dai bambini in "asincrono" tramite videochiamate su Zoom o Google Meet, in orari extra scolastici. I bambini si sono serviti degli schemi riassuntivi presenti nel sussidiario, e della scaletta costruita insieme durante la lezione successiva al lancio del compito autentico. Lo svolgimento dei lavori di gruppo è stato periodicamente sottoposto a monitoraggio, in modo tale da verificarne l'andamento e prestare supporto qualora fosse servito agli alunni. Nell'ultima lezione in presenza prima di entrare in zona rossa, è avvenuta la simulazione della valutazione del compito autentico tra pari tramite una scheda (Allegato 7). Ho sottoposto ai bambini tre

video montati da me, dove ho esposto il debate circa la stessa tesi e argomento, per mostrare le differenze qualitative, di contenuto, di tono, di interazione. Sulla base poi dei livelli scritti nella scheda valutativa, abbiamo ragionato insieme sulla valutazione di questi video, mettendoli prima in ordine dal più al meno completo, attribuendo il giudizio in termini di “molto, abbastanza, poco, per niente”, concordandone la valenza.

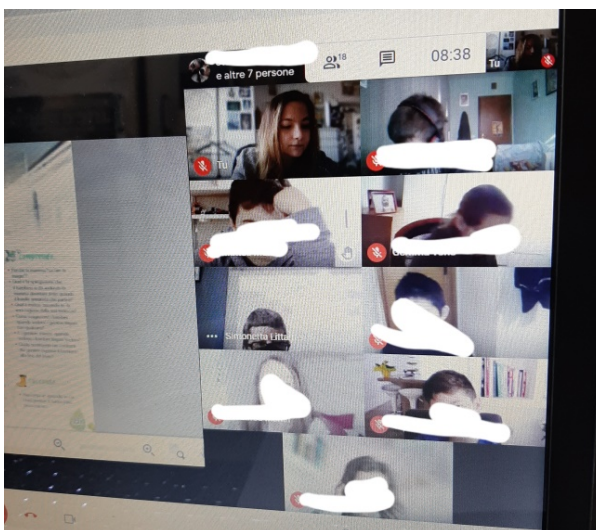


Fig.6: Esposizione a distanza del compito autentico

In un secondo momento, ho deciso di modificare la scheda per la valutazione, perché si concentrasse sull'esposizione del compito autentico (sempre visibile nell'Allegato 7): la suddivisione dei ruoli, la partecipazione, l'esposizione chiara, il linguaggio e la tempistica. L'esposizione dei diversi gruppi è avvenuta durante il periodo di lockdown dovuto alla zona rossa. Nonostante la didattica a distanza, proprio perché i bambini avevano lavorato in videochiamata, non hanno avuto difficoltà o ostacoli per l'esposizione a distanza. A turno, i bambini condividevano lo schermo ed espongono le proprie argomentazioni tramite il Power Point, visibile anche ai compagni. Ogni gruppo si era suddiviso i ruoli e le parti da esporre: una visibile emozione compariva nella voce e negli occhi dei bambini, che però colorava le loro parole di un profondo interesse e impegno. Al termine di ogni esposizione, i bambini sotto la mia guida valutavano e ragionavano sul lavoro dei compagni, esplicitando le parti positive e di miglioramento. Essi sono stati oggettivi, senza avere timore di giudizi da parte di amici del cuore o simpatie. Il clima era positivo, di entusiasmo e voglia di condividere e la valutazione perciò è stata parte di questo clima connotandola di un significato positivo del lavoro svolto. Ogni bambino era consapevole del proprio lavoro, dei propri sforzi o aspetti da migliorare: il giudizio espresso dai compagni veniva accompagnato da consapevolezza, domande e responsabilità. L'atmosfera, pur essendo in videochiamata, è terminata con un

applauso dei bambini a se stessi. La gioia di aver esposto e la soddisfazione di aver realizzato un compito autentico complesso ha motivato tutta la classe, facendoci provare tante gioia e fierezza verso di loro. Il sentimento inoltre di vittoria nei confronti di alcuni bambini, dal carattere timido o taciturno, nel poter invece avere uno spazio interamente loro per poter presentare e parlare del proprio argomento. Un compito autentico che ha regalato emozioni e sensazioni positive e stimolanti: "Affronta gli ostacoli e fa qualcosa per superarli. Scoprirai che non hanno neanche la metà della forza che pensavi avessero" (Norman Vincent Peale).

3.2.2. Foto dei compiti autentici realizzati dai bambini



LA BUONA NOVELLA

EDIZIONE DI NATALE DICEMBRE 2020

LE CLASSI QUINTE DELLA FALCONE-BORSELLINO HANNO CREATO UN GIORNALE SUL NATALE!

Le classi 5A, 5B e 5C hanno realizzato un giornale con tema "il Natale". Insieme alle insegnanti, i bambini hanno ricercato informazioni, scritto articoli, realizzato rubriche e giochi matematici.

A pagina 2 e 3, potrete vedere il lavoro della classe 5A. Se siete curiosi di scoprire come realizzare dei perfetti Fratelli di Santa Lucia, se vi piace giocare con i numeri e volete sapere cosa sia "il calendario dell'avvento delle buone notizie" e tanto altro, girate pagina e immergetevi insieme alla classe 5A nelle loro creazioni!

A pagina 4 e 5, troverete i lavori della classe 5B. Gli appassionati del pattinaggio non potranno che essere felici degli articoli proposti, così come chi costruisce il presepe e ne vuole scoprire tutti i segreti. Tra un articolo e l'altro, potrete mettervi alla prova con un cruciverba: sarete in grado di risolverlo? La classe 5B vi sfida e non vede l'ora che leggiate i loro lavori!

A pagina 6 e 7, troverete gli articoli scritti dalla classe 5C. Lo sapete che l'albero di Natale che avete a casa ha origini antiche? Andate a scoprirne, con anche le tradizioni natalizie come le cartoline e giochi da fare tutti assieme. Il Natale ha tanto da regalare, in un clima di solidarietà e fair play. Esplorare questo mondo nelle pagine della classe 5C. Infine, sul retro a pagina 8 troverete lo Stella Cometa: sarà uno stellato! Che origini avrà? Il giornale "La Buona Novella" potrà rispondere a tutte le vostre domande e curiosità.

BUONA LETTURA!

Nelle seguenti pagine:

Solstizio d'inverno	2
Sfide matematiche	3
Cruciverba	4
Presepe	5
Auguri della scuola	6
Tradizioni natalizie	7
Stella cometa	8

IL PRESEPE CON LE GRU IN FOLGOMI a pag. 2

IL PANETTONE a pag. 3

GLI AUGURI DELLA NOSTRA SCUOLA a pag. 6

L'AMORE SORGE A NATALE: POESIA a pag. 2

IL PRESEPE NAPOLETANO a pag. 4

IL NATALE E LA SOLIDARIETA' a pag. 7

IL CALENDARIO DELLE BUONE NOTIZIE a pag. 3

IL FAIR PLAY: 5B a pag. 5

LA CARTOLINA NATALIZIA a pag. 7

GLI AUGURI DI NATALE DELLA NOSTRA SCUOLA

La scuola primaria Falcone-Borsellino di Sant'Agostino in Albignasego da anni ha tante tradizioni e consuetudini, una delle più significative sono gli auguri di Natale. Da anni gli alunni di tutte le classi preparano con impegno e allegria delle rappresentazioni natalizie con canti, balli e brani a disposizione e invitano agli spettatori le famiglie e gli amici. PERCHÉ OGNI ANNO A SCUOLA FESTEGGIAMO IN QUESTO MODO IL NATALE? Noi alunni prepariamo questi momenti per manifestare la nostra felicità, per trasmettere un messaggio di speranza, per fare gli auguri e per mandare un energia positiva a tutte le persone, soprattutto le nostre famiglie, che ci vorranno ogni anno a vedere. In questi cinque anni di scuola abbiamo festeggiato sempre in modo speciale il Natale. In primo per esempio abbiamo costruito un albero di natale utilizzando le ombre cinesi accompagnate da una bellissima musica e noi eravamo tanti bambini addormentati che venivano svegliati dal pupazzo di neve. Ed ecco qua quest'anno, purtroppo non potremo festeggiare normalmente perché il Covid-19 ci ha impedito. Ecco perché insieme con le nostre insegnanti e gli amici, PERCHÉ OGNI ANNO A SCUOLA FESTEGGIAMO IN QUESTO MODO IL NATALE? Noi alunni prepariamo questi momenti per manifestare la nostra felicità, per trasmettere un messaggio di speranza, per fare gli auguri e per mandare un energia positiva a tutte le persone, soprattutto le nostre famiglie, che ci vorranno ogni anno a vedere. In questi cinque anni di scuola abbiamo festeggiato sempre in modo speciale il Natale. In primo per esempio

abbiamo costruito un albero di natale utilizzando le ombre cinesi accompagnate da una bellissima musica e noi eravamo tanti bambini addormentati che venivano svegliati dal pupazzo di neve. Ed ecco qua quest'anno, purtroppo non potremo festeggiare normalmente perché il Covid-19 ci ha impedito. Ecco perché insieme con le nostre insegnanti e gli amici, PERCHÉ OGNI ANNO A SCUOLA FESTEGGIAMO IN QUESTO MODO IL NATALE? Noi alunni prepariamo questi momenti per manifestare la nostra felicità, per trasmettere un messaggio di speranza, per fare gli auguri e per mandare un energia positiva a tutte le persone, soprattutto le nostre famiglie, che ci vorranno ogni anno a vedere. In questi cinque anni di scuola abbiamo festeggiato sempre in modo speciale il Natale. In primo per esempio



LA STORIA DELL'ALBERO DI NATALE

L'albero di Natale viene addobbato e decorato in casa con tutto la famiglia per portare un bel momento tutti insieme. Questa tradizione si fa sempre nel periodo natalizio dove alcune famiglie fanno dei regali da esprimere. Di notte è un abete sempreverde decorato con palline, oggetti colorati, luci, nastri, dolci e alla base (o ai rami) si pongono regali impacchettati. Tradizionalmente viene fatto il digiuno anche se alcune famiglie fanno prima a digiuno. L'albero di Natale è una pianta di origine mediana, un tempo era sempre verde, ma ora si sono create le varietà che vengono abbinate al periodo natalizio. Si tratta di un abete sempreverde che viene coltivato in serra e portato in casa per il periodo natalizio. Si tratta di un abete sempreverde che viene coltivato in serra e portato in casa per il periodo natalizio. Si tratta di un abete sempreverde che viene coltivato in serra e portato in casa per il periodo natalizio.

I GIOCHI E LE TRADIZIONI NATALIZIE

Alla nostra classe piace molto il Natale perché è una festa speciale e magica: si sta a casa, le famiglie si riuniscono e si possono rivivere i momenti che non vedi durante l'anno. A Natale è tradizione di vestirsi a giocare con i giochi di legno, i giochi del Natale sono la tombola, il Mercante in Fiera, il Tabaro, Manopoli e l'Assessorio. Con le carte, i più conosciuti sono la briscola, la scopa e il rubamezzetto. Ma sono anche giochi che abbiamo citato prima? Le origini della Tombola risalgono a trecento anni fa, ovvero nel 1734, in seguito a uno "etnico" litigio tra il re di Napoli, Carlo III di Borbone e il conte di Caserta, Gregorio Maria Rocca. A quell'epoca, nel Regno delle due Sicilie, soprattutto a Napoli, il gioco d'azzardo del lotto era particolarmente diffuso. Si giocava quasi tutti i giorni e si estraggono dei numeri da un sacchetto e chi ha più punti in un tabellone vince. È tipico del meridione, ma viene giocato anche in altre parti d'Italia. Il Mercante in Fiera invece, può essere giocato in questo modo: servono due mazzi di quaranta carte figurate, tipiche del gioco e di colore diverso, su cui sono stampate varie figure. Si tratta di una compra-vendita di carte, molto divertente. Tabaro ha lo scopo di far individuare ai membri della propria squadra una parola, senza però pronunciare una delle lettere "tabo" indicati sulla carta scelta. Vince chi raggiunge il traguardo per primo sul cartellone. Il Monopoli è molto famoso da molte generazioni è molto frequentato perché è un passatempo intelligente e divertente. Infine, l'Assessorio il compito del commissario è di coprire chi è l'Assessorio, cercando di individuare chi fa l'Assessorio. I civili non possono fare l'Assessorio. Il commissario vince la partita, quando decide di avere individuato l'Assessorio. Tutti questi giochi, del più antico al più moderno, hanno tutti uno scopo: divertersi in allegria. Non dimenticare che giocare insieme è sempre meglio che giocare da soli! Buon Natale!



Il cibo che fanno bene
Siete giuste da mangiare?
È un'occasione di scelta.

Il cibo.pptx



IL CIBO CHE FANNO STARE BENE E LE DIETE
antitesi
di Sordani
durante

il cibo antitesi.pptx



IL RICICLO È IMPORTANTE!!!
...MA COME SI FA?

NECESSARIO È IMPORTANTE PERCHÉ

Il riciclo è importante p...

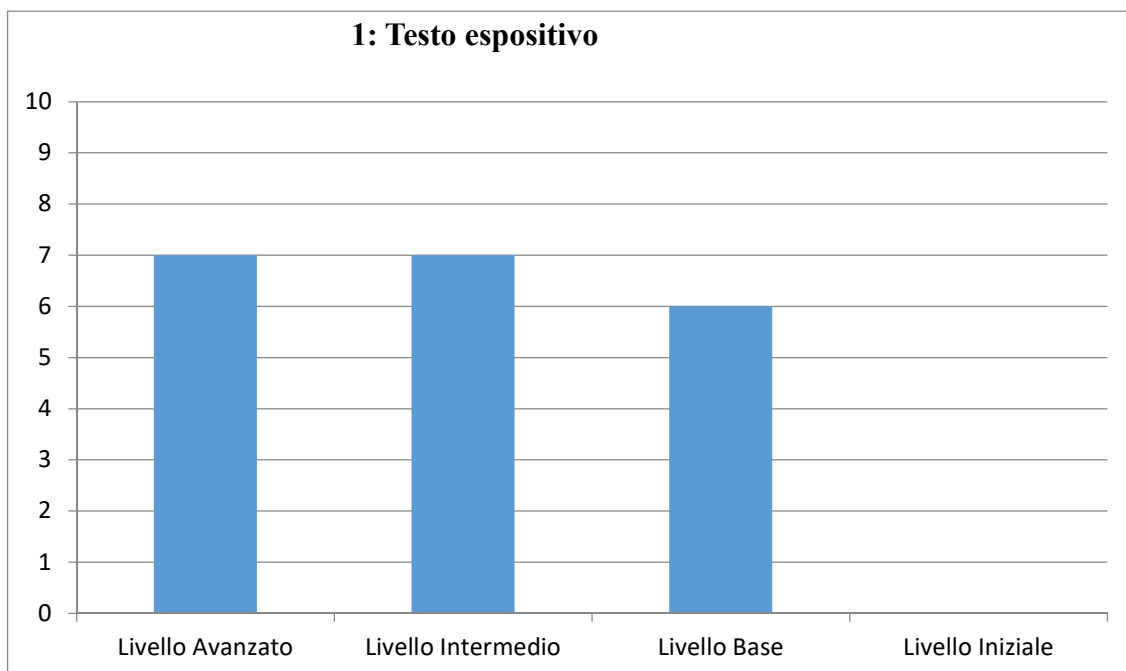


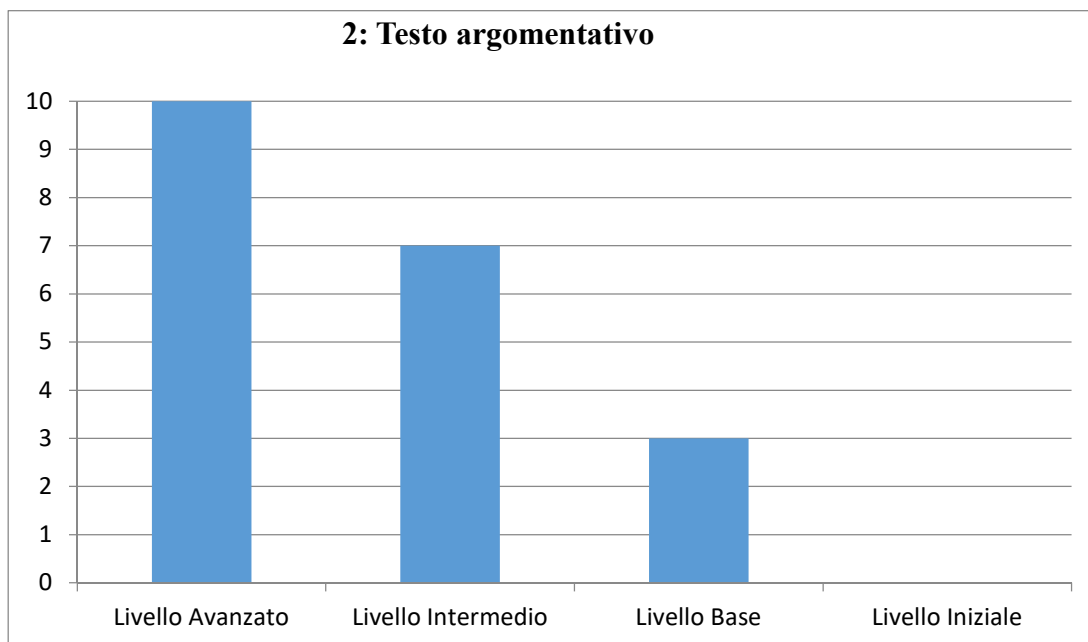
DANNI E IL CONSUMO
GUARDO IL RICICLO

ANTITESI RICICLARE D...

4. La valutazione

La valutazione che ho deciso di adottare, si basa sul concetto di competenza, definito da Pellerey (1998) come la “capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo mettere in moto o a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”. Partendo da tale definizione, ho compreso come lo sguardo della valutazione non debba essere univoco, diretto solo in una direzione. È necessario “allargare lo sguardo [...] non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa” (Castoldi, 2016, p. 22). Bisogna perciò comprendere molteplici punti di vista, attraverso l’ottica trifocale definita dallo stesso Pellerey (1998): dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. La prima, la dimensione oggettiva, ha rispecchiato quanto espresso nelle due rubriche valutative (Allegati 5 e 6). Tale dimensione infatti comprende prove osservabili, che possano quindi documentare le esperienze di apprendimento dei bambini. In riferimento alla valutazione sommativa, il compito autentico oltre ad essere una fase di apprendimento significativo, è usato quale mezzo per valutare i bambini nello sviluppo del loro prodotto. I risultati evidenziati dalle due rubriche, sono esplicitati nei due istogrammi:





La valutazione tramite la rubrica valutativa, dimostra tramite i due istogrammi i risultati dell'intervento di tirocinio. La classe ha ottenuto risultati nel complesso positivi e soddisfacenti. Nel primo istogramma, 7 bambini hanno raggiunto il livello avanzato, 7 bambini il livello intermedio e 6 il livello base. Tale rubrica valutativa mi ha permesso di verificare le competenze dei bambini sulla base delle diverse dimensioni. In particolare, ho potuto osservare come i bambini avessero imparato a individuare le fonti necessarie e pertinenti con l'argomento scelto, operando anche competenze sociali come la suddivisione dei ruoli. La rielaborazione delle informazioni è stata una delle parti più complesse dal punto di vista cognitivo per i bambini, la quale però è stata affrontata in modo collaborativo e di supporto tra i componenti del gruppo. La capacità inoltre di scrivere, utilizzando un linguaggio adeguato e "giornalistico", inserendo alla fine il commento personale come da richiesta, mi ha permesso di sottolineare la competenza acquisita circa il testo espositivo. Da ciò deriva anche il fatto che i bambini avessero inserito un commento personale breve, ma che andava ad arricchire di senso l'articolo di giornale redatto. Nel secondo istogramma, 10 bambini hanno raggiunto il livello avanzato, 7 il livello intermedio e 3 il livello

base. Di fondamentale aiuto nell'effettuare la valutazione sono stati i livelli, che mi hanno indirizzata e guidata nell'azione. Tramite il compito autentico del debate, ho potuto verificare le competenze nell'ambito dell'esposizione e del lavoro di gruppo degli alunni. Ho osservato, a distanza, le loro competenze circa la creazione del materiale di supporto (il Power Point), la relativa costruzione del discorso attorno alla struttura del testo argomentativo completa di tesi o antitesi e relativo linguaggio specifico, e la chiarezza dell'esposizione. Tali competenze sono state evidenti e soddisfacenti, e mi hanno permesso di vedere nell'ottica della valutazione un avanzamento di percorso comune a tutta la classe, verso il raggiungimento degli obiettivi, non solo di prodotto e processo, ma anche dal punto di vista sociale e culturale. Infatti, ho considerato nella seconda rubrica le competenze sociali come ascolto, partecipazione, collaborazione, le quali rispecchiano la valutazione sommativa poiché "intende accertare il raggiungimento dei traguardi al termine del processo di apprendimento; ha finalità prevalentemente classificatorie e di bilancio" (Felisatti, 2018).. Ho proposto inoltre ai bambini, un questionario, non oggetto di verifica, il quale mi ha permesso, tramite domande strutturate, di comprendere le conoscenze acquisite e il punto di arrivo dei bambini a metà del percorso del testo argomentativo. È stato importante per me, poiché i bambini stavano realizzando in autonomia il compito autentico, verificare le conoscenze ed essere sicura che stessero viaggiando nella direzione giusta. In generale perciò, ritengo che i risultati delle valutazioni rappresentino in modo aderente l'andamento del mio intervento. La dimensione soggettiva invece, si è sviluppata attorno alle autovalutazioni che ho proposto ai bambini (Allegato 8), che hanno permesso agli alunni di ripensare al percorso affrontato assieme e alle sue parti. Tramite le domande proposte, ho condotto i bambini nel ricostruire il percorso affrontato, riflettendo sulle attività individuali, di gruppo, e al proprio ruolo, partecipazione, coinvolgimento e competenze sviluppate. Tale momento è stato essenziale e di utile somministrazione, per un mio successivo ripensamento e autovalutazione. I risultati di autovalutazione sono stati complessivamente positivi. Alcuni alunni hanno esplicitato come il percorso affrontato assieme avesse permesso di loro di considerare la materia

dell'italiano, nella fattispecie lo studio dei testi, come un'attività utile e legata alla quotidianità: il saper conversare "con la mamma e con gli amici", ascoltando e rispettando il turno di parola. La consapevolezza, più o meno sviluppata, dell'importanza del ruolo di ciascuno in classe e nella realtà circostante. In aggiunta, per qualche bambino, la conquista emotiva di essere capace di mettere in gioco competenze nuove, che tramite una verifica somministrata tramite una scheda non sarebbero potute emergere. Ho potuto quindi leggere la soddisfazione dei bambini, nell'essere riusciti a sfidare se stessi e acquisire capacità e attitudini per raggiungere l'obiettivo. La dimensione intersoggettiva, si è sostanziata di diverse componenti. Ho effettuato diversi resoconti riflessivi insieme alla mentore verso i bambini, al termine di alcune lezioni. Insieme alla mentore infatti, esplicitavo l'andamento e i diversi obiettivi appresi di bambini durante il percorso, annotandomeli sul mio quaderno di tirocinio, contenente i

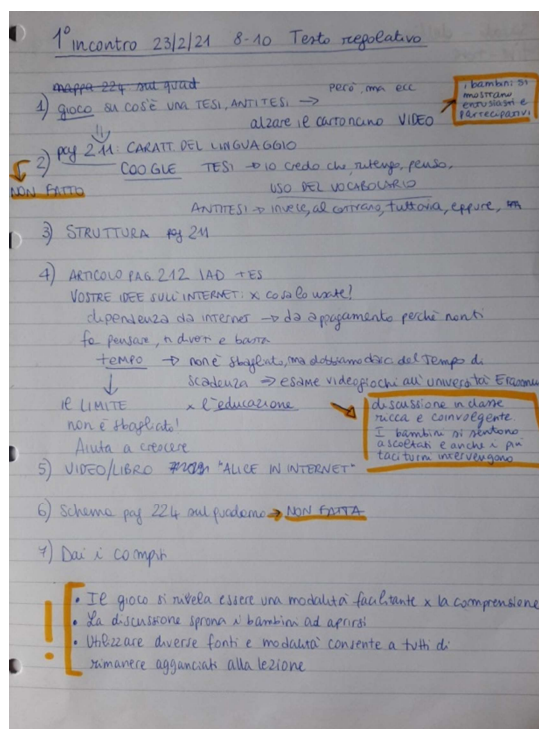


Fig.7: Quaderno di tirocinio, contenente le riflessioni e miglioramenti in itinere

diari di bordo. Tale quaderno è stato essenziale, poiché contenendo gli strumenti osservativi, la progettazione e lo sviluppo della conduzione dei singoli interventi, mi ha permesso di poter sempre verificare l'andamento degli incontri e verificare l'efficacia e significatività degli stessi. Durante le stesse, ho inserito annotazioni e commenti personali, i quali mi sono serviti poi per la valutazione formativa degli alunni. Inoltre, la valutazione tra pari (Allegato 7), sviluppata al termine del compito autentico del testo argomentativo. Ho coinvolto quindi gli stessi bambini nel processo di valutazione, sviluppando nei bambini una forte motivazione, che ha stimolato sia la partecipazione attiva della classe allo scopo di acquisire le competenze necessarie per valutare gli elaborati degli altri, sia il "desiderio di produrre elaborati di alta qualità per fare "bella figura" nei

confronti della classe, prima ancora che verso le insegnanti, innescando processi di competizione virtuosa” (Trinchero, 2014, p.171). Infine, i diversi feedback rivolti ai bambini durante le lezioni, per una valutazione formativa che valorizzasse il processo e il percorso degli alunni. Ho considerato tali momenti, essenziali per i bambini e per il generale andamento dell'intervento. Essi permettevano ai bambini di ricevere un riscontro circa il loro andamento. Felisatti (2018), durante il suo corso universitario di Ricerca educativa, sostiene che negli alunni tale modalità di valutazione, consenta di “essere più motivati a imparare, assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, essere coautori dell'esperienza didattica insieme al docente e acquisire preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita”. L'obiettivo perciò della valutazione, è quella di “stimolare la crescita e il miglioramento” (Felisatti, 2018).

5. Riflessione in ottica professionalizzante

Il percorso di tirocinio svolto nelle quattro annualità, ha sviluppato in modo graduale il mio profilo professionale, consapevole che entrando nel mondo della scuola esso si amplierà e si arricchirà anno dopo anno. Ho sperimentato come gli ostacoli, gli imprevisti, possano rendere complessa, ma stimolante la vita dell'insegnante. La situazione di emergenza Covid 19, ha messo alla prova il mondo della scuola, gli insegnanti e anche me in qualità di tirocinante. La consapevolezza che progettare significhi anche modificare e modificarsi, trovare compromessi e adattarsi sempre alla situazione, ha mutato completamente la mia ottica professionale e ha cambiato anche la mia idea di insegnamento, come dinamico, stimolante, coinvolgente e meraviglioso. Ciò mi ha consentito di adoperare un ripensamento circa l'agire etico dell'insegnante, come rapporto e interazione con alunni, colleghi e territorio. In una prospettiva quindi ecologica, che ha rivoluzionato il mio pensiero e il mio modo di essere.

5.1. Relazioni formative e interpersonali

La riflessione e la presa di coscienza di ogni mio movimento, mi hanno sempre spronata a ripensare e riconsiderare ogni aspetto della mia progettazione e conduzione dell'intervento, in ottica migliorativa e professionale. La creazione di momenti ad hoc insieme alla mia mentore dove ricevevo feedback sul mio percorso, aspetti da evidenziare e modificare, mi ha consentito durante il tirocinio di ricamare e adattare sempre la mia azione. Il carattere forte e diretto della mentore, mi ha permesso di acquisire ogni giorno sempre più un atteggiamento di auto-critica e auto-riflessione, che potesse sempre essere arricchito. La relazione con Simonetta è stata per me fondamentale. Ha ricoperto un ruolo di guida attraverso il mondo scolastico. In special modo, ho avuto un esempio per la conduzione e gestione della classe, la quale richiede esperienza e profonda conoscenza degli alunni. È stata un facilitatore nella relazione, dandomi indicazioni e consigli sulla conduzione delle lezioni. La disponibilità, praticità e grande comunicazione, tramite videochiamate, chiamate e messaggi, mi ha permesso di essere sempre aggiornata circa il percorso e le attività svolte, per poter creare legami e ponti

con il mio intervento. anche durante la zona rossa e relativo lockdown. Ha comunicato con me, aiutandomi a riprogettare la parte conclusiva dell'intervento, dovendolo terminare a distanza. La situazione di emergenza Covid 19 quindi, è stata gestita con il suo supporto. Ho potuto constatare le diverse difficoltà dovute alla connessione Internet, e al fatto che l'insegnante fosse in classe soltanto con alcuni alunni, mentre gli altri erano a casa in collegamento: dover gestire online-offline in simultanea ha avuto carattere di sfida, che ho superato con la forza e grinta della mentore.

Il cambiamento vissuto all'inizio dell'anno, ha portato con se una ventata di aria fresca e di novità. Il clima sviluppatosi tra le compagne del gruppo di Treviso, insieme agli approcci delle tutor Zanatta e Bertoncello, mi ha fatto scoprire una nuova realtà di tirocinio indiretto. La relazione che gradualmente ho instaurato con il gruppo è stato principalmente di aiuto, ascolto e supporto. Nei diversi e difficili momenti che hanno accompagnato tutte noi, di modificazioni repentine della situazione scolastica e non solo, ho visto come avere figure di riferimento disponibili all'incontro, al dialogo, alla comprensione, rendano più agevole il cammino. L'esperienza e i legami forti all'interno del gruppo, mi hanno permesso di inserirmi in una dinamica energica e produttiva, che mi ha stimolata a lavorare con entusiasmo e passione.

5.2. Documentazione personale

La formazione e l'aggiornamento sono elementi essenziali e prescrittivi del ruolo insegnante. Durante il percorso universitario, ho sempre ricevuto molti stimoli circa approfondimenti e bibliografia da recuperare, per poter arricchire il bagaglio culturale e professionale individuale. Un aspetto che la situazione di emergenza Covid 19 ha saputo far sviluppare, è stata la possibilità di partecipare ad innumerevoli corsi di aggiornamento, conferenze e riunioni, tenute attraverso le piattaforme Youtube e Zoom. Ho accolto con entusiasmo tali possibilità, le quali ho poi trasformato in strumenti da utilizzare all'interno del mio tirocinio, e nel futuro. In particolare, ho partecipato ad alcuni incontri del ciclo di conferenze webinar "Valutare a scuola. Nuovi focus, nuovi strumenti e pratiche", a cura della prof.ssa Restiglian e prof.ssa Grion, dove ho approfondito le tematiche della valutazione, del giudizio e della peer review. Ho

partecipato inoltre a diverse conferenze su Youtube, tenute dal Centro Erickson, tra le quali “Essere resilienti di fronte all’incertezza” tenuto dalla prof.ssa Lucangeli, “Didattica digitale integrata” con il prof. Ines, “L’impatto della pandemia sulla salute mentale di bambini e ragazzi” con il prof. Benzoni. Il corso universitario di Pedagogia delle famiglie, mi ha permesso di venire a conoscenza e partecipare al XVIII Meeting Nazionale Rete Città Sane OMS: Dialoghi sulla vulnerabilità e disagio nell’infanzia e adolescenza. Politiche di prevenzione e buone pratiche”. Il continuo consulto di testi e appunti relativi alle diverse discipline affrontate durante gli anni universitari, ha rinforzato le conoscenze acquisite, dando nuova vita alle conoscenze teoriche.

5.3. Il percorso universitario

I corsi universitari proposti nei cinque anni, hanno sempre fornito solidi insegnamenti e riferimenti teorici per lo sviluppo di un insegnante preparato, professionale e consapevole. Intrecciato ai corsi, si sviluppa il tirocinio, che apporta la dimensione della concretezza, messa in pratica della teoria. Avere l’opportunità di immergersi nella realtà scolastica in un contesto protetto, dove le mentori rendono l’esperienza sicura ma sfidante. Le diverse annualità, caratterizzate ciascuna da un focus differente, hanno saputo sviluppare in me uno sguardo sempre più ampio e comprensivo di diverse dinamiche e realtà, come quella sistemica. Gli insegnamenti universitari hanno avuto innumerevoli inferenze nel tirocinio, e viceversa. La loro interdipendenza e reciprocità, mi ha reso evidente come una non possa esistere senza l’altra. Nella fattispecie, nel momento della progettazione, dove le conoscenze teoriche erano rese evidenti nei gruppi di tirocinio indiretto. In relazione ad esse, i laboratori si inseriscono in modo trasversale, per conferire stimoli sia alla teoria sia alla pratica, proponendo attività laboratoriali, ludiche e di approfondimento circa ogni disciplina. L’aspetto della concretezza e dell’immersione nel mondo della scuola, ha motivato e reso speciale il mio percorso universitario. Lo stimolo nel vivere la scuola, la classe, gli alunni, ha sempre nutrito la passione e l’entusiasmo per questa professione, giorno dopo giorno. L’amore per uno studio concreto, che porta a ricoprire un ruolo così delicato e complesso, ma determinante per gli alunni e per il proprio agire professionale, mi ha permesso

di vivere questi anni nella consapevolezza di possedere solide basi per la realizzazione del mio futuro e del mio profilo di insegnante.

5.4. Le mie conclusioni: profilo personale

Le competenze che sono state efficaci per le caratteristiche della classe e che in generale ho percepito facessero parte del mio “stile” sono state quelle di una competenza di progettazione efficace e solida. Lo sguardo sui compiti da realizzare e come poterli attuare in base alle caratteristiche dei bambini in ottica inclusiva. Tali competenze mi saranno fondamentali in futuro, ed ho intenzione di prestare accortezza a questa particolare abilità, che richiede un continuo miglioramento e messa in pratica. Inoltre, l’attenzione alle difficoltà o punti di forza dei bambini è stato un aspetto che con il tempo è sbocciato, strutturandosi in me: con l’ascolto, l’osservazione e il dialogo diretto con i bambini. In generale quindi, il conoscersi e il darsi fiducia. È fondamentale per la professione insegnante, ancora prima di iniziare ad esporre contenuti, instaurare un rapporto di fiducia reciproca, lasciandosi anche conoscere, aprendosi ai bambini in modo da poterli agganciare: tramite l’ironia, che mi contraddistingue, il gioco e le storie.

La meta-competenza della riflessione e del continuo ripensamento del mio agire in ottica migliorativa e di messa in discussione, è una caratteristica che mi ha da sempre accompagnato e che porterò in futuro nella mia professione. Lo sguardo al futuro, all’imprevisto e all’ostacolo, sono prospettive che adotterò con un punto di vista stimolante e creativo, permettendo di rielaborare i miei progetti e le mie azioni sul reale. Come afferma Ciambrone “il nuovo compito della scuola è quello di rivalorizzare la cultura formalizzata rendendola attuale, al passo coi cambiamenti sociali, contribuendo alla formazione dei futuri cittadini”. In funzione di questo concetto, il docente deve rimodellarsi, ripensarsi, migliorarsi: assume più importanza la “capacità di adattamento, flessibilità e la dimensione relazione e intersoggettiva”. La mia professione docente verrà sostenuta e ispirata dalle “Dieci nuove competenze per l’insegnante” descritte da Perrenoud. Il suo approccio olistico e comprensivo di tutte le dimensioni, sia degli attori coinvolti, sia le competenze e le modalità con cui giungere agli

obiettivi. Stimolare sempre la mia professionalità a crescere, le mie competenze ad essere in continuo aggiornamento e scoperta.

“Il vero viaggio di scoperta non consiste nel trovare nuovi territori, ma nel possedere altri occhi, vedere l'universo attraverso gli occhi di un altro, di centinaia d'altri” (Proust).

Bibliografia

- Beaupere, P. & Cayrey, A. (2014). Breve storia della tecnologia. Milano: Giunti.
- Boscolo, P. (1990). Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali. Torino: UTET.
- Calvani, A. (2000). Elementi di didattica. Problemi e strategie. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Roma: Carocci Editore.
- Ciambrone, R. Le competenze degli insegnanti. Articolo fornito nell'ambito di tirocinio indiretto dell'Università degli Studi di Padova.
- Cisotto, L. (2006). Didattica del testo. Roma: Carocci Editore.
- Chines, L. & Varotti, C. (2001). Che cos'è un testo letterario. Roma: Carocci Editore.
- Contessa, G. (1999). Psicologia di gruppo. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). L'insegnante etico. Assisi: Cittadella Editore.
- De Conti M. & Giangrande, M. (2018). Debate: pratica, teoria e pedagogia. Torino: Pearson Editore.
- Ennis, R. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Londra: Inquiry Interdisciplinary Journal of Philosophy.
- Galliani, L. (2015). L'agire valutativo. Milano: Mondadori.
- Garlando, L. (2018). Faccio il giornalista. Milano: Rizzoli.
- Granata, A. (2016). Pedagogia delle diversità. Roma: Carocci Faber.
- Pellerey, M. (1998). L'agire educativo. Roma: LAS.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). Tecnologie, formazione e didattica. Roma: Carocci Faber.
- Perrenoud, P. (1999). Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio. Roma: Eanicia.
- Savia, G. (2016). Universal Design For Learning. Trento: Erickson.
- Stano, L. & Zampighi, F. (2019). Il giardino dei racconti. Milano: CETEM.
- Tomlinson, C. (2006). Adempiere la promessa di una classe differenziata. Roma: LAS.

Tonegato, P. (2017). Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico. Materiale fornito nell'ambito del tirocinio indiretto dell'Università degli Studi di Padova.

Trincherò, R. (2014). Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Trento: Erickson.

Vianello, R. (2015). Psicologia dello sviluppo. Milano: UTET.

Vygotskij, L. (1934). Pensiero e linguaggio. Pratiche psicologiche. Firenze: Giunti-Barbera.

Wiggins, G., & Mc Tighe, J. (2004). Fare progettazione. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

Zago, G. (2013). Percorsi di pedagogia contemporanea. Milano: Mondadori.

Riferimenti Normativi

Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012;

Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018;

Decreti Ministeriali in materia dell'Emergenza Covid 19:

DPCM del 3 dicembre 2020 "Indicazioni Attuative";

Decreto Legge del 5 gennaio 2021;

DPCM del 14 gennaio 2021;

DPCM del 2 marzo 2021.

RAV dell'Istituto;

PTOF dell'Istituto;

Rendicontazione Sociale dell'Istituto.

Allegati

Allegato 1: Analisi SWOT

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio del 5° anno	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni in riferimento: <ul style="list-style-type: none"> • allo studente; • ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project work; • al contesto di realizzazione del project work; • al project work 	Lo studente partecipa attivamente, costruendo i propri materiali. La relazione insegnante-alunno si rafforza. Scoperta individuale delle proprie passioni ed interessi. Immersione in un mondo nuovo dove si può trovare il proprio posto. La diversità delle proposte consente di sviluppare competenze e capacità in differenti ambiti.	L'argomento di partenza potrebbe non essere interessante per alcuni alunni. I lavori individuali potrebbero impedire una fluida concezione dell'apprendimento collettivo. L'alunno potrebbe trovare l'attività limitante, specialmente per i bambini che non si sentono portati o che hanno delle difficoltà nella scrittura. Di conseguenza, non sentire proprio l'argomento.
Elementi esterni in riferimento a soggetti e contesti esterni	L'intervento di un esperto esterno stimola i bambini alla curiosità. Sviluppo di uno sguardo che va oltre al contesto scolastico, per arrivare ad una visione globale e non incentrata solamente sulla scuola.	La connessione virtuale potrebbe non far creare un legame tra l'esperto e i bambini. Poco coinvolgimento da parte dell'esperto.
Analisi SWOT POST INTERVENTO	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni in riferimento: <ul style="list-style-type: none"> • allo studente; • ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project work; • al contesto di realizzazione del project work; • al project work 	L'insegnante promuove il rispetto delle differenze, peculiarità e personalità individuali. L'organizzazione della scuola consente ai bambini di avere i propri spazi per sfogarsi dopo le lezioni. La comunicazione tra insegnante e genitore tramite email e registro elettronico è veloce e funzionale. La scuola partecipa a reti e ha collaborazioni con enti e soggetti esterni. La scuola predispone di due rubriche per la valutazione del comportamento. La comunicazione e collaborazione tra insegnanti è molto presente, con scambio di idee e materiali In quanto studentessa del quinto anno possiedo conoscenze teoriche e metodologiche. In quanto tirocinante conosco molto bene la classe, l'insegnante e la scuola poiché ho svolto il tirocinio nella medesima classe l'anno precedente.	Nel periodo di svolgimento dell'intervento, a causa dell'Emergenza Covid19 vi è stato il ritorno alla didattica a distanza. Alcuni bambini non sono stati presenti in classe per la quarantena obbligatoria. La mia progettazione modifica la progettazione della mentore, utilizzando una parte consistente di ore di lezione. La connessione Wi-Fi della scuola non consente una comunicazione adeguata con i bambini in Dad, non consente inoltre una fruizione adeguata di fonti su internet o del registro elettronico. La gestione della classe è stata difficoltosa, avendo alcuni bambini in classe e alcuni in Dad.
Elementi esterni in riferimento a soggetti e contesti esterni	L'Istituto presenta un intreccio di collaborazioni e comunicazioni molto ampio, con realtà differenti che aiutano i diversi plessi a	Per l'Emergenza Covid 19 le comunicazioni e presenze di enti esterni non sono stati possibili in classe, per pensare ad un collegamento virtuale.

	<p>sviluppare progetti adeguati alle necessità degli stessi. L'Istituto promuove la collaborazione tra enti e favorisce l'introduzione di esperti e associazioni del territorio nei plessi. La scuola incentiva i bambini tramite progetti e UdA a conoscere realtà diverse presenti nel comune e non solo. L'intervento della giornalista esperta nelle tre classi quinte ha consentito continuità e un collegamento con la realtà del giornalismo anche extra-provinciale.</p>	<p>La giornalista ha coinvolto i bambini, ma la connessione impediva un dialogo e rapporto diretto e autentico, anche ricco.</p>
--	--	--

Allegato 2: progettazione del testo espositivo

<p>TITOLO: IL TESTO ESPOSITIVO COME MEZZO PER CAPIRE E CAPIRSI</p>
<p>Intervento di 15 ore realizzato dal 14 dicembre 2020 al 23 dicembre 2020</p>
<p>PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI</p>
<p>COMPETENZE CHIAVE <i>COMPETENZE CHIAVE NELL'ASSE DEI LINGUAGGI:</i> padroneggiare gli strumenti argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo <i>COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA:</i> progettare; comunicare; individuare collegamenti e relazioni; acquisire ed interpretare l'informazione.</p>
<p>DISCIPLINA DI RIFERIMENTO: Italiano.</p>
<p>TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE: L'alunno ascolta e comprende testi "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo; Legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali; Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione: le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un nucleo di terminologia specifica.</p>
<p>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO: Comprendere il tema, le informazioni, lo scopo e l'argomento di messaggi trasmessi dai media; ricercare informazioni in testi per scopi conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione; scrivere brevi articoli di cronaca per il giornalino scolastico adeguando il testo ai destinatari e alle situazioni; realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio.</p>

AMBITO TEMATICO: testo espositivo

SITUAZIONE DI PARTENZA E BISOGNI FORMATIVI DEGLI ALLIEVI:

Essendo una classe quinta, i bambini sono capaci di produrre testi, di esporre in modo chiaro e semplice le proprie idee. Il clima è positivo, di curiosità e voglia di mettersi in gioco. Gli alunni hanno necessità di essere guidati e accompagnati nell'incanalare le energie in attività con una finalità e modalità precise. Hanno bisogno di avere opportunità in cui poter dire la loro in situazioni differenti rispetto alla normale quotidianità, comprendendo però di avere la necessità di regole, schemi per poter dire e formare pensieri in modo ordinato e pertinente.

SITUAZIONE PROBLEMA

La classe inizia con la mentore l'argomento designato, perciò l'intervento di tirocinio si configura andandosi ad inserire nell'argomento già iniziato. L'argomento di partenza sarà quello che risponderà alla domanda: "Come si costruisce un articolo di giornale?" e da questa domanda tutto l'intervento prenderà il via, declinandosi nelle diverse componenti essenziali.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITA'

COMPITO AUTENTICO:

Realizzazione del Giornale delle Quinte Natalizio. Ogni quinta infatti (avendo seguito il medesimo programma) ha costruito delle pagine, assemblate insieme per formare un giornale unico, contenente informazioni riguardanti la festa del Natale. L'attività del compito autentico si è configurata come termine del percorso del testo espositivo, per poi iniziare la seconda parte dell'intervento ovvero il testo regolativo-argomentativo. La classe è stata suddivisa in diversi gruppi. Ciascuno ha costruito un articolo riguardante diverse tematiche del Natale, come per esempio il presepe e la stella cometa. Ognuno ha ricercato tramite la rete le fonti, le immagini, le notizie necessarie. In un secondo momento è avvenuta la costruzione collettiva dell'articolo, completo di tutte le parti necessarie studiate in precedenza. Ognuno ha avuto il proprio ruolo e ha potuto riconoscere il proprio lavoro, la propria fatica ed impegno stampati su un giornale.

Allegato 3: progettazione del testo argomentativo

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

TEMPI	AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	METODOLOGIE	TECNOLOGIE
Primo incontro di 2 ore, dalle ore 8 alle ore 10	Aula 5C	Lancio dell'argomento; Elementi costitutivi del giornale (testata...)	Lezione frontale, dialogica, attiva e partecipativa;	LIM Youtube Sussidiario Giornali e articoli
Secondo incontro di 2 ore, dalle ore 8 alle ore 10	Aula 5C	Cos'è un articolo Come scrivere un articolo di giornale	Cooperative learning Lezione dialogica, attiva e partecipativa;	LIM e Power Point Schemi Articoli di Giornale Sussidiario
Terzo incontro di 2 ore, dalle ore 8 alle ore 10	Aula 5C	Il ruolo del giornalista Come scrivere un articolo di giornale	Flipped classroom Learning by doing	LIM Computer Articoli Internet Sussidiario
Quarto incontro di 3 ore dalle 11.40-12.40 14-15; 15-15	Aula 5C	Incontro con la giornalista esperta Laura Anni con le tre classi quinte	Lezione frontale e dialogica con l'esperta	LIM Zoom Whatsapp Meet

Quinto incontro da 2 ore dalle 8 alle 10	Aula 5C	Discussione circa l'incontro con l'esperta Realizzazione compito autentico	Dialogo partecipativo e attivo Lavori di gruppo	LIM Computer Internet Appunti e schemi Sussidiario
Sesto incontro da 2 ore dalle 8 alle 10	Aula 5C	Ricapitolazione degli elementi dell'articolo Conclusione dell' compito autentico	Lavori di gruppo	LIM Computer Internet Appunti e schemi Sussidiario
Settimo incontro da due ore dalle 10.40 alle 12.40	Aula 5C	Conclusione dell'argomento del testo regolativo Presenza visione degli articoli nel Giornale delle Quinte "La Buona Novella"	Dialogo partecipativo e attivo	LIM Giornale delle Quinte

Allegato 4: progettazione con la mentore Simonetta del testo argomentativo

DATA	IN CLASSE	PER CASA da assegnare:
Mart 23 febbraio 2h	-Mappa pag224 -schema pag 211. -testo "DIPENDENZA DA INTERNET" pag212 + analisi (integrare con video, foto o altro)	<u>LUN 1/3</u> : leggere articolo sui MEZZI AUDIOVISIVI pag213+analisi <u>MART 2/3</u> : completare pag99 lab scrittura
Lun 1 marzo 2h	-Correggere compiti per casa sui mezzi audiovisivi - ripassare la struttura e la mappa utilizzando un articolo nuovo o contenuti nuovi	(prepara la tabella vedi sotto)
Mart 2 marzo 2h	-Correzione compiti per casa pag99 lab scrittura PRO/CONTRO LA TECNOLOGIA + riflessione -lancio compito autentico: "intervista doppia" lene sul mettere a confronto due generazioni sulla tecnologia. Suddivisione IN GRUPPI (da 4, 2 tesi e 2 antitesi), RUOLI (tesi/antitesi) e 5 ARGOMENTI: internet, bullismo, compiti per casa, genitori e videogiochi/mezzi audiovisivi. Dire ai b che per realizzarlo, oltre al dibattito e ai compagni che valuteranno, realizzeranno CARTELLONI, IMMAGINI, POWER POINT o DISEGNI a supporto.	<u>LUN 8/3</u> : leggere pag216-217+ "scrivo" "COMPITI A CASA" <u>MART 9/3</u> : TABELLA DA CONSEGNARE ai b perché venga completata con comportamenti positivi e negativi che favoriscono o no in classe un clima positivo e di collaborazione e serenità
Lun 8 marzo 2h	-Correzione compiti pag216-217 COMPITI A CASA - Utilizziamo questo articolo per una simulazione del compito autentico: metà classe e metà classe con tesi e antitesi. DA INTEGRARE con articoli, storie o materiali aggiuntivi. -COSTRUZIONE DELLA SCALETTA per il COMPITO AUTENTICO su COME SI STRUTTURA IL DIBATTITO. SPIEGARE COME FUNZIONA UN DIBATTITO: pause, turni, ASCOLTO, COMPrensione e ACCETTAZIONE reciproca	
Mart 9 marzo 2h	Lettura in classe pag218-219 "NO AL BULLISMO"+ attività, utilizziamo anche la TABELLA che i b hanno compilato per casa. Se tempo aggiuntivo, articolo	<u>LUN 15/3</u> : lettura pag222-223 "PUBBLICITA" <u>MART 16/3</u> : COMPITO AUTENTICO:

	pag26 libro "Cittadini di domani"	ricordare ai b dei cartelloni/immagini/articoli e della scaletta creata assieme
Lun 15 marzo 2h	-Correzione compiti 222-223 "pubblicità" -Insieme leggiamo pag220-221 "GENITORI"+ "analizzo"+ "comprendo" da svolgere sul quad -ESPLICITARE AI B COME SI SVOLGERA' IL C.A.	
Mart 16 marzo 2h	COMPITO AUTENTICO: i 5 gruppi esporranno. Nel mentre, i b avranno il compito di valutare le esposizioni. Al termine, riflessione esplicita di gruppo per evidenziare le difficoltà incontrate, come si sentono, se il lavoro è servito. IL GIORNO DOPO BREVE AUTOVALUTAZIONE dei b SUL PERCORSO svolto con me	prepara ai bambini una SCHEDA PER LA VALUTAZIONE DEI COMPAGNI Prepara schede di autovalutaz sul percorso complessivo dell'intervento con me
Merc 17 marzo	Testo di classe pag 102 "LIBERTA'" lab scrittura	
Lun 22 marzo 2h mattina	INTERVENTO SUL FUMETTO per il lancio del testo descrittivo	

Allegato 5: rubrica valutativa del testo espositivo

Traguardo di competenza:

L'alunno ascolta e comprende testi "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo;

Legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali;

Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione: le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un nucleo di terminologia specifica.

DIMENSIONI	CRITERI conoscenze e abilità atteggiamenti	INDICATORI DI PRESTAZIONE	LIVELLI DI PADRONANZA precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati			
			AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
Individuazione delle relazioni	Prestare attenzione alle fonti Comprendere i soggetti implicati Cogliere elementi chiave e saperli esplicitare Mettere in relazione le fonti e gli avvenimenti	Presta attenzione al contenuto (testo, spiegazione) ed esplicita i concetti più importanti Sceglie e argomenta gli avvenimenti Opera confronti sulla base di caratteristiche ricorrenti o contraddittorie, motivandole	L'alunno in modo spontaneo individua le relazioni uomo-azione/accadimento all'interno delle diverse fonti, comprendendo le dinamiche collegate e relative influenze. Spiega autonomamente la scelta dei concetti chiave, aiutando i compagni.	L'alunno individua le relazioni uomo-azione/accadimento all'interno delle diverse fonti. Comprende le dinamiche correlate ad essi.	L'alunno individua semplici relazioni, con l'aiuto di facilitazioni come domande guida, immagini o mappe concettuali.	L'alunno, se costantemente guidato, individua gli elementi essenziali. Trova relazioni tra soggetti e azioni implicate, servendosi dell'aiuto dell'insegnante e/o dei compagni o tramite esempi.
Organizzazione	Individuare le informazioni	Riordina le informazioni	L'alunno crea la scaletta sulla base	L'alunno crea una scaletta completa di	L'alunno organizza e	L'alunno, se costantemente

delle informazioni e conoscenze	Creare una scaletta con gli elementi essenziali per la creazione di un articolo di giornale Riordinare e creare un articolo con relative informazioni sulla base dei punti creati	estrapolate dagli articoli, creando una scaletta Riflette e motiva le scelte compiute	delle informazioni individuate e le organizza in modo sicuro e pertinente. Motiva le scelte compiute e propone alla classe modi nuovi per esplicitarle nell'articolo di giornale.	informazioni, le organizza ed esplicita in modo pertinente nell'articolo di giornale.	ordina le informazioni principali, confrontando mappe o schemi riassuntivi.	aiutato, organizza e ordina le informazioni essenziali. Costruisce una scaletta per l'articolo di giornale con l'aiuto dell'insegnante e/o dei compagni.
Comprensione di avvenimenti, fatti, fenomeni	Leggere la visione generale degli accaduti Individuare i fatti principali Individuare gli elementi scatenanti di un avvenimento, il rapporto causa-effetto e l'importanza di esso Cercare relazioni con la vita quotidiana degli alunni Saper individuare la veridicità degli accadimenti	Individua dalla fonte i fatti salienti che caratterizzano l'articolo in esame Spiega l'importanza e le relazioni che un episodio causa nella sua complessità, con relative caratteristiche Trova fatti che possono essere presenti o aver influito sulla vita quotidiana Presta attenzione alla veridicità delle fonti e degli accadimenti	L'alunno legge e comprende il contesto generale, individuando i fatti accaduti principali e la loro veridicità, evidenziandone le fonti. Comprende l'importanza della causa-effetto e opera spontaneamente collegamenti con il quotidiano, esplicitandoli all'insegnante.	L'alunno legge e comprende il contesto generale. Individua i fatti principali e la loro veridicità. Conosce la causa effetto e trova collegamenti con il quotidiano.	L'alunno servendosi di mappe o elementi facilitatori individua i fattori principali, indaga la loro veridicità e cerca semplici collegamenti col quotidiano.	L'alunno con l'aiuto dell'insegnante e/o dei compagni individua alcuni fatti principali di un contesto. Con l'esempio dell'insegnante, cerca collegamenti con il quotidiano e indaga la veridicità delle fonti.

Allegato 6: rubrica valutativa del testo argomentativo

Traguardo di competenza:

L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione;

Legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali;

Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione: le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale; acquisisce un nucleo di terminologia specifica.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI DI PRESTAZIONE	LIVELLI DI PADRONANZA precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati			
	conoscenze e abilità atteggiamenti		AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
Organizzazione delle informazioni	Individuare le informazioni principali Creare una scaletta con gli elementi del testo argomentativo Creare un materiale di supporto all'esposizione orale (Power Point)	Individua le informazioni e le riordina creando un Power Point, seguendo la struttura del testo argomentativo Riflette e motiva le scelte compiute, sulla base della propria tesi o antitesi	L'alunno individua le informazioni principali e le organizza in modo sicuro e pertinente. Costruisce il Power Point seguendo la struttura del testo argomentativo, che rende esplicito alla classe e lo motiva, con le proprie argomentazioni di tesi o antitesi	L'alunno individua e organizza le informazioni. Le esplicita, creando il Power Point seguendo la struttura del testo argomentativo. Le motiva con la propria tesi o antitesi.	L'alunno individua e organizza le informazioni principali. Crea il Power Point, con argomentazioni semplici circa la tesi o antitesi.	L'alunno ordina le informazioni essenziali e semplici. Costruisce il Power Point con l'aiuto dei compagni, venendo supportato nell'argomentazione della tesi o antitesi.
Conoscenza dei contenuti	Ricerca testi e fonti pertinenti con il proprio argomento Individuare le informazioni principali Rielaborare i contenuti Esplicitare all'insegnante i diversi elementi del testo argomentativo	Ricerca testi e fonti pertinenti al proprio argomento, individuando le informazioni necessarie. Rielabora i contenuti individuati, in funzione delle caratteristiche del testo argomentativo Motiva il perché della scelta, avvalendosi degli elementi del testo argomentativo e della propria opinione	L'alunno ricerca in modo autonomo e pertinente fonti e testi circa il proprio argomento. Rielabora i contenuti, presentandoli all'insegnante e alla classe, e li motiva con il proprio punto di vista attuando collegamenti con il quotidiano.	L'alunno ricerca fonti e testi pertinenti al proprio argomento. Rielabora i contenuti, motivandoli.	L'alunno servendosi di mappe o elementi facilitatori ricerca fonti e testi inerenti all'argomento. Li rielabora in modo semplice e li motiva.	L'alunno ricerca fonti e testi inerenti all'argomento con l'aiuto dei compagni. Supportato dall'insegnante, li motiva e rielabora.
Esposizione orale	Pertinenza delle argomentazioni Chiarezza nell'esplicitare le argomentazioni Utilizzare il linguaggio specifico del testo argomentativo Rispettare il proprio turno di parola	Argomenta in modo pertinente e chiaro le proprie argomentazioni Utilizza il linguaggio specifico del testo argomentativo, rispettando il proprio turno di parola, suddividendosi gli argomenti Si serve del materiale preparato (Power Point)	L'alunno in modo sicuro e pertinente espone le proprie argomentazioni. Utilizza in modo autonomo e chiaro il linguaggio specifico del testo argomentativo. Rispetta il proprio turno di parola e aiuta i compagni nell'esposizione. Si serve del Power Point come supporto e linea guida nell'esposizione	L'alunno espone le proprie argomentazioni in modo chiaro e pertinente. Utilizza il linguaggio specifico del testo argomentativo e rispetta il proprio turno di parola. Si serve del Power Point come linea guida.	L'alunno espone le proprie argomentazioni in modo chiaro, utilizzando il Power Point come supporto. Utilizza il linguaggio specifico del testo argomentativo grazie al materiale preparato. Rispetta il proprio turno di parola.	L'alunno, servendosi del Power Point, espone in modo semplice le argomentazioni. Utilizza con l'aiuto del Power Point il linguaggio specifico del testo argomentativo. Con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni rispetta il proprio turno di parola.

			che è autonoma.			
Partecipazione e collaborazione	Partecipare in modo presente e arricchente al lavoro di gruppo Collaborare Costruire in gruppo l'esposizione e il Power Point Suddivisione dei turni	Partecipa, arricchendo con il contributo personale, il lavoro di gruppo. Collabora nella costruzione del Power Point di gruppo, suddividendo i materiali da esplicitare nell'esposizione.	L'alunno partecipa attivamente e arricchisce il lavoro di gruppo con la propria opinione. Collabora e coinvolge nella costruzione dei materiali e suddivide in modo autonomo il materiale da esporre	L'alunno partecipa attivamente nel lavoro di gruppo. Collabora nella realizzazione dei materiali e suddivide il materiale da esporre in modo autonomo.	L'alunno partecipa al lavoro di gruppo. Collabora e costruisce il materiale. Suddivide il materiale con l'aiuto dei compagni.	L'alunno con l'aiuto dei compagni partecipa al lavoro di gruppo e suddivide con loro il materiale da esporre. Supportato da materiali, costruisce e collabora.

Allegato 7: Valutazione tra pari iniziale e definitiva

VALUTAZIONE DEL DIBATTITO

GRUPPO : TESI ANTITESI

ARGOMENTO: _____

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
L'ARGOMENTO è stato esposto in modo chiaro?				
La TESI è stata esposta in modo chiaro?				
Le ARGOMENTAZIONI sono state chiare?				
Le ARGOMENTAZIONI sono state tutte supportate da FONTI?				
I materiali (Power Point, Cartelloni) preparati erano creativi e supportavano le argomentazioni?				
La CONCLUSIONE ha espresso chiaramente l'opinione del gruppo?				
Ti ha convinto il dibattito?				
Ogni membro del gruppo ha partecipato attivamente?				
Sono stati rispettati i 5 minuti di esposizione?				
Il linguaggio usato rispettava le caratteristiche del testo argomentativo? (Crediamo che, pensiamo che, al contrario noi pensiamo, invece ...)				
È stato interessante quello che il gruppo ha esposto?				

VALUTAZIONE DEL DIBATTITO

GRUPPO : TESI ANTITESI

ARGOMENTO: _____

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
Ti ha convinto il dibattito?				
Ogni membro del gruppo ha partecipato attivamente?				
Sono stati rispettati i 5 minuti di esposizione?				
Il linguaggio usato rispettava le caratteristiche del testo argomentativo? (Crediamo che, pensiamo che, al contrario noi pensiamo, invece ...)				
È stato interessante quello che il gruppo ha esposto?				