

MATERIALI DI SCARTO PER UNA PEDAGOGIA SOSTENIBILE

IL PROGETTO, Il bianco e il nero: Materiali per fare e stare in dialogo

Considerazioni prima di partire

Il punto di partenza per il percorso proposto al gruppo di quindici bambini di cinque anni che si vuole descrivere è da ricercare, in primo luogo, nell'interesse personale per quel "senso artistico" inteso non tanto come qualità di un prodotto culturalmente ritenuto "bello", quanto piuttosto come "esperienza estetica". L'arte, resa viva nella sua accezione di esperienza sensibile che permette relazioni con il mondo fuori e dentro di noi, favorisce lo sviluppo di quel "pensiero creativo" che induce ciascun soggetto a voler condividere con altri idee ed azioni mediante "manipolazioni e operazioni logiche allo scopo di cercare di capire le cose e i fenomeni che sono attorno a noi"¹.

Questo iniziale ambito di interesse, in un secondo tempo, si intreccia con la ferma convinzione che il gioco esplorativo sia un'attività di particolare importanza all'interno di un contesto educativo per la prima infanzia: attività che permette ai bambini in fase di crescita di avere un tempo ed uno spazio personale, intimo o condiviso, per creare relazioni sociali e nuove conoscenze.

Numerose ricerche confermano che le diverse esperienze proposte ai bambini favoriscono lo sviluppo sociocognitivo dei piccoli in una direzione piuttosto che in altre; dunque, quali oggetti vogliamo far conoscere ai bambini? Su cosa vogliamo catturare la loro attenzione? In che modo vogliamo che si avvicinino al mondo e perseverino nella sua scoperta? Quale educazione, intesa qui come progetto basato su scelte operative dettate dalla coerenza tra valori culturali, strategie e metodologie progettuali, vogliamo dare ai bambini? Quanto e come riteniamo che la sensibilità sia rilevante per la crescita di ogni individuo?

Il gioco con materiali destrutturati, che non implica, quindi, un uso riduttivo e univoco degli oggetti proposti, ma, al contrario, stimola una pluralità di operazioni su di esso, permette di estendere l'impulso esplorativo e costruttivo già fortemente presente nei bambini di questa età. Pensare e progettare situazioni in cui il bambino 'traffica' da solo con oggetti e materiali -intesi qui come frammenti di mondo reale- costruendo e ricostruendo mondi fantastici e/o reali, restituisce il valore di una cultura pedagogica in costante ridefinizione e chiaramente incentrata sull'incontro tra materiali e bambini, considerati attivi costruttori di conoscenze e apprendimenti:

Guardare e capire, provare e riprovare, smontare e rimontare, cooperare ed opporsi, allearsi e dissociarsi: tutto questo consente al bambino di accostarsi alla realtà in modo positivo e di sapere che nei confronti di essa è possibile intervenire ed agire.²

¹ Munari B., "Fantasia", Bari, Editori Laterza, 2009, p.19

² Borghi Quinto B., "Giocare per crescere: il gioco come mezzo formativo e di esperienza nei servizi per l'infanzia", in P. Braga (a cura di), Bergamo, *Gioco, cultura e formazione*, 2005, pp.161-179

Nello specifico, nel corso di circa sei mesi si è voluto esplorare l'incontro tra bambini e materiale di scarto industriale monocromatico (prima nero e successivamente bianco) per osservare quali curiose comunicazioni sarebbero nate.

I materiali proposti sono stati recuperati presso il centro REMIDA@MUBA di Milano; questa proposta ecologica, etica, estetica ed economica, è prima di tutto da considerarsi un progetto culturale, che promuove l'idea che i materiali di scarto possono essere *risorse* piuttosto che rifiuti.

L'avvicinamento ad alcuni progetti educativi reggiani e alla produzione artistica di Alberto Burri hanno, poi, portato a definire meglio le basi del progetto.

Rispetto a quest'ultimo sono stati identificati, tra i numerosi aspetti del suo fare artistico presi in considerazione, quegli elementi processuali e metodologici che l'avvicinano più esplicitamente ai processi cognitivi, espressivi e relazionali di cui si mostrano attori i bambini. Le parole chiave di questo rapporto criticamente costruito sono: *tensione emotiva e cognitiva, sintesi, innovazione, coraggio, rottura di schemi, capacità tecniche, immaginazione, rielaborazione...*³; alle quali potremmo aggiungere: uso di metafore, esplorazione pluridimensionale del materiale (linguaggio visivo, percezione tattile e sonora, linguaggio narrativo, linguaggio corporeo...), interesse ad indagare e interrogare la realtà attraverso materiali concreti in continuo divenire...

L'interrogativo principale che ha portato ad osare in questa direzione potenzialmente, ma non necessariamente, interessante ed accattivante per i bambini, è da ricercarsi, quindi, nell'ipotesi che manipolare materiali "privi" di una caratteristica visiva diversificante così forte come il colore possa orientare l'attenzione verso qualità che permettono esplorazioni polisensoriali come la forma, il tatto, il suono, il peso, la consistenza, la plasticità, i possibili accostamenti.

Il progetto

L'approccio operativo del progetto prevedeva l'utilizzo di metodologie attive impegnando i bambini in situazioni inusuali ed insegnando loro a muoversi con disinvoltura tra regole e libertà. Dette metodologie presumevano l'alternanza di momenti di concreta attività manipolativa di gruppo e momenti di condivisione verbale, attraverso *brainstorming* e discussioni a piccolo o grande gruppo: *più che di attività si parla dunque di metodologie di attivazione dell'alunno, che promuovano l'apprendimento come ricerca, che inducano nei bambini la capacità di innescare un processo conclusivo di riflessione.*⁴

³ Reggio Children Domus Accademy (a cura di), *BAMBINI, ARTE E ARTISTI. I linguaggi artistici dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*, Reggio Emilia, 2007

⁴ Nigris E. "Quali metodologie per quale apprendimento", in *Didattica Generale*, Nigris E. (a cura di), Milano, Guerini Scientifica, 2005, p.145

Bisogna ricordare, infatti, come sia importante non lasciare cadere nel vuoto avvenimenti, scoperte, parole e pensieri messi in atto durante la fase di gioco, ma, al contrario, valorizzarne i processi raggiungendo una condivisione esperienziale che consenta di allargare conoscenze specifiche e generalizzate, di favorire approfondimenti relativi alle strategie costruttive attuate e di riflettere insieme sul significato che di volta in volta si va a creare intorno all'articolazione del progetto stesso: tutto ciò influisce positivamente sia sul piano cognitivo, sia su quello socioemotivo.⁵

Dunque, se l'interesse in questione era “osservare come i bambini sceglievano e mettevano in moto processi creativi nell'incontro con i materiali di scarto industriale neri e bianchi”, è stato utile porsi alcuni interrogativi progettuali: come far incontrare bambini e materiali in modo che anche essi trovino spunti di interesse e curiosità? Come vivere l'arte con i bambini? Come permettere loro di sperimentare liberamente? Come organizzare lo spazio? Quanto tempo dedicare ad ogni incontro? Come poterli osservare “stando” nello stesso tempo, però, “dentro alla situazione” con loro? Come porsi in qualità di adulto mediatore durante il gioco?

Durante il percorso, poi, si è giunti ad attivare nuovi quesiti che hanno guidato il gruppo verso il raggiungimento della meta finale (ad esempio gli interrogativi relativi alla composizione dei gruppi, alla distinzione tra interessi e desideri fortemente sentiti rispetto ad altri più passeggeri e superficiali, alla difficoltà di non intervenire dando le risposte alle domande poste dai bambini o risolvendo una situazione di *impasse*, ecc.).

Il progetto ha seguito i presupposti teorici della didattica laboratoriale-attiva, concretizzata nella definizione di uno spazio e di un tempo fisico e mentale in cui la ricchezza materica e l'intersoggettività si sono rivelati abili compagni di apprendimenti reali e duraturi. In particolare, secondo questi principi si possono attivare importanti elementi educativi in tre differenti direzioni tra loro correlate:

- ~ *osservazione-scoperta diretta degli avvenimenti*, attraverso la quale si indaga approfonditamente il rapporto tra azione e pensiero;
- ~ *esplorazione-creatività*, analizzando gli ambiti legati alle modalità di relazione con i materiali e la ricerca di soluzioni possibili in base a scopi personalmente individuati dai bambini stessi;
- ~ *elaborazione-ricostruzione delle conoscenze*, in grado di rilevare, integrare e ampliare gli apprendimenti già posseduti e quelli appena acquisiti;

Procedendo ora per sommi capi⁶, durante il percorso si sono susseguite tre principali fasi:

⁵ Ripamonti D., “Discutere per apprendere”, in *Esperienza e didattica*, Nigris E. (a cura di), Roma, Carocci Editore, 2007

⁶ La suddivisione in fasi è stata applicata a partire dalle riflessioni contenute in Zuccoli F., *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie, e la didattica*, Bergamo, Edizioni Junior, 2010

1. Fare spontaneo.

I primi incontri si sono svolti in sezione, creando al centro uno spazio vuoto idoneo ad ospitare tutti i quindici bambini ed il materiale stesso. Ma *come* poter trasformare materiali di scarto industriale in potenziali “agenti educativi” per la prima infanzia? Non serve un adulto che ne spieghi l'utilizzo (anche perché, come ben sappiamo, non esiste giusto o sbagliato, in ambito esplorativo): sono i materiali stessi a parlare e dialogare con chi entra in contatto con essi. Ciò che fa la differenza è il *modo* con cui essi vengono presentati e disposti. In tale senso, l'uso di contenitori trasparenti in cui suddividere i materiali per tipologia ha aiutato a valorizzare anche esteticamente ciò che altrimenti non sarebbe stato così ricco di stimoli.



Obiettivo principale di questi momenti iniziali era permettere l'incontro e la familiarizzazione dei bambini con l'ambiente, stimolando la scoperta di materiali destrutturati e inusuali da manipolare liberamente. In principio si è osservato prevalere un'esplorazione disordinata e frettolosa, ma, man mano che passava il tempo, diventava più semplice distinguere le diverse inclinazioni dei singoli bambini: chi utilizzava il corpo intero e i sensi per conoscere i materiali, chi preferiva costruire individualmente o in gruppo dando valore simbolico agli oggetti scelti, chi realizzava composizioni materiche astratte scegliendo istintivamente ciò che a prima vista sembrava più accattivante...

Maneggiando, giocando, provando, sperimentando con i materiali i bambini prendevano confidenza con essi, li trasformavano, li piegavano per i loro scopi personali o si lasciavano trasportare da ciò che gli oggetti suggerivano loro, chiacchieravano tra loro osservandosi, imitandosi, prendendo spunto l'uno dall'altro, mettendo piano piano ordine tra “le cose” ed i pensieri. La figura adulta, in questa circostanza, non ha indirizzato, né spiegato, né posto domande, ma si è “semplicemente” limitata ad osservare i bambini e registrarne le azioni per cogliere l'evoluzione dei giochi e delle attività da loro spontaneamente praticate.

In questa prima fase, quindi, è il materiale, nella sua capacità comunicativa, l'assoluto protagonista: attraente, allettante, stimolante e seducente, attraverso le sue mille forme, sfumature, possibilità costruttive, si è svelato in tutti i suoi linguaggi favorendo la nascita di molteplici approcci e mondi esperienziali.

2. Organizzazione e strutturazione delle azioni spontanee.

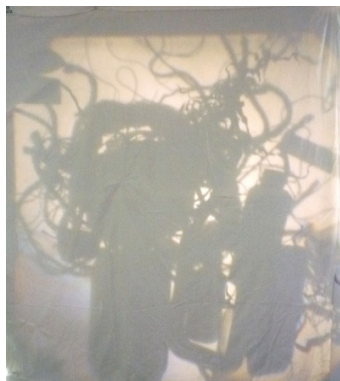
Successivamente a questa prima fase di esplorazione libera, l'intervento adulto ha acquisito una rilevanza maggiore. Egli, infatti, a partire dalle osservazioni svolte, ha organizzato le azioni dei bambini tracciando possibili piste di approfondimento. È questo il caso, nel progetto di cui si racconta, di esperienze pensate dall'adulto con l'obiettivo di stimolare i bambini a ricercare un uso meno stereotipato degli oggetti precedentemente conosciuti. Da subito, infatti, è risultato evidente in tutti gli incontri di esplorazione spontanea che, dopo un primo approccio sperimentale, i bambini si avvicinavano ai materiali nello stesso modo con cui giocavano in sezione con giocattoli come piste per le macchinine, lego, castelli e simili. La quasi totalità del gruppo riproduceva un'unica grande costruzione: una fabbrica di cioccolato, associando il colore nero dei materiali al colore del cioccolato; solo una minima parte dei componenti proseguiva verso esplorazioni più astratte e meno imitative.

Ma l'elemento che accomunava il modo di procedere di tutti i partecipanti all'esperienza era la palese necessità di avere uno spazio all'interno del quale poter costruire, spesso spontaneamente delimitato con teli di stoffa o pezzi di moquette. Da qui l'idea di fornire a ciascuno un supporto che circoscrivesse l'area d'azione ed una prima, delicata, indicazione "dall'alto": costruzione personale di un quadro multimaterico nero.



In questa seconda fase l'intervento dell'adulto ha sostenuto, indirizzato e parzialmente strutturato una serie di circostanze più definite. Successivamente alla già citata composizione del quadro materico, altre proposte, criticamente legate tra loro, hanno favorito la libera esplorazione delle potenzialità degli oggetti, cercando di affinarne e ampliarne l'uso. Ad esempio, in seguito alla sperimentazione dell'incontro tra materiali bianchi e lavagna luminosa, è risultato evidente, dalle azioni dei bambini, uno spiccato interesse per i materiali filiformi, quegli stessi materiali che nei primi incontri non avevano attratto la curiosità di nessun bambino. Osservare e analizzare l'andamento dell'incontro è stato utile per avvalorare l'ipotesi teorica che proprio la progettazione dello spazio e la predisposizione delle attività caratterizzano fortemente i possibili sviluppi di un percorso. Infatti, senza l'inserimento della lavagna luminosa probabilmente non si sarebbe intrapresa la strada della composizione dei fili, e di conseguenza alcuni bambini non avrebbero potuto misurarsi con le proprie abilità, non avrebbero imparato ad annodare, né avrebbero

sperimentato le diverse modalità possibili per legare tra di loro i materiali servendosi dei fili: il progetto non avrebbe, quindi, proseguito verso la strada poi intrapresa.



Dall'utilizzo della lavagna luminosa come mezzo esplorativo, all'utilizzo dei fili come strumento legante per la realizzazione di installazioni individuali

Per niente secondarie sono risultate, infine, le osservazioni riguardanti le relazioni instaurate all'interno dei piccoli gruppi: molti bambini preferivano lavorare insieme dando vita ad un'unica composizione di gruppo, ma al momento della restituzione verbale al termine dell'incontro, si notava un'evidente difficoltà comunicativa a condividere le esperienze provate. Da qui si è definito, quindi, il secondo principale obiettivo educativo: stimolare e favorire quella parte di condivisione verbale che rende possibile esplicitare pensieri e parole legati alla sfera metacognitiva.

Costruzione del codice.

A partire dalle numerose osservazioni tratte durante le esplorazioni libere e guidate e dall'ascolto autentico e attento delle conversazioni instaurate con e tra i bambini, si è giunti alla costruzione di un metodo operativo/collaborativo inizialmente accolto con difficoltà dai bambini, ma, infine, condiviso, interiorizzato ed apprezzato, come testimoniato dalle loro stesse parole durante l'ultima discussione a grande gruppo avuta al termine del percorso:

F: "Il gruppo di Filippo, Elia, Alberto e Luisa mi aveva detto che secondo loro è più bello costruire insieme, invece che fare le cose da soli... Voi siete d'accordo?"

Clara: "Sì, perché se sei solo poi ti mancano i tuoi amici..."

Paolo: "E sei sempre solo!"

Franco: "E poi non sei contento se sei solo, sei sempre triste... Infatti, anche a calcio giochiamo insieme, tutti!"

La costruzione di questo codice condiviso è passata nel tempo attraverso una serie di alfabetizzazioni che, dalle esplorazioni libere e guidate dei materiali, alla gestione delle dinamiche sociali, alle strategie d'azione su e con materiali e compagni, è pervenuta alla costituzione di paesaggi (*habitus*) mentali che condividono, pur nelle differenze soggettive di ciascun individuo,

una nuova possibilità: mettere in gioco le proprie capacità e competenze unite a quelle altrui per la realizzazione comune di un prodotto culturale.

L'ultima parte del percorso ha previsto, dunque, la realizzazione pratica di un progetto di gruppo⁷ sviluppato in tre momenti principali:

- ~ negoziazione dell'oggetto d'indagine e sua rappresentazione grafica;
- ~ costruzione concreta attraverso l'uso dei materiali;
- ~ confronto tra progetto grafico e realizzazione materiale.

Il lavoro, svolto a più riprese nell'arco di un mese e mezzo, ha consentito di finalizzare le esperienze e gli apprendimenti raggiunti durante l'anno, di vedere i bambini fortemente impegnati e concentrati nelle attività, di ottenere risposte concrete e tangibili agli interrogativi progettuali esposti precedentemente.

Ogni giorno, infatti, si poteva notare dalle parole o dalle azioni che gli incontri precedenti avevano lasciato un segno nelle menti dei bambini; ma quest'ultima proposta, la realizzazione pratica di un progetto di gruppo, ha definitivamente restituito il valore delle domande di partenza, giungendo a rivalutare le potenzialità creativo-educative di quei materiali apparentemente inutili ma concretamente carichi di possibilità, facilitatori di incontri tra apprendimenti e relazioni.

Scegliere, provare, osservare, modificare, sovrapporre, accostare, verificare, riprovare... Questi sono stati i processi che hanno determinato la comunicazione tra bambini e materiali, offrendo ai primi la possibilità di interrogare questi ultimi circa la loro identità in modo più che approfondito.

Lo stupore e la meraviglia dei bambini sono stati accolti e amplificati in uno specifico contesto di apprendimento, permettendo loro di esplorare i nuovi materiali proposti attraverso il gioco di finzione, le sperimentazioni compositive, gli spunti narrativi e le conversazioni sul materiale arrivando a costruire numerosi e nuovi micromondi concreti -composizioni, storie- e astratti -modalità di pensiero e relazione-. Un contesto educativo aperto, libero, polisemico nel quale è stato possibile rintracciare concretamente strategie compositive, costruzioni mentali, nuovi immaginari, processi autoregolativi dell'apprendimento come la pianificazione, il monitoraggio, l'autovalutazione, ed inoltre processi relazionali che hanno guidato i bambini verso una conoscenza approfondita dei materiali proposti rendendo visibile il valore di quella sensibilità estetica che ha accompagnato ognuno di loro in una relazione attiva, intensa ed empatica con gli oggetti.

Le relazioni instaurate con oggetti e compagni attraverso l'attuazione di idee, il procedere per prove ed errori e la concretizzazione di uno sguardo critico, hanno favorito il piacere del fare e quello del

⁷ Intendendo per "gruppo" l'insieme di quattro-cinque bambini; dimensione ideale per sostenere e favorire i primi scambi di idee e la costruzione di un nuovo modo di relazionarsi per il raggiungimento di obiettivi comunemente decisi.

capire facendo, esprimendo chiare intenzioni progettuali, le quali hanno guidato i bambini nella realizzazione di costruzioni perlopiù collettive e nella condivisione di un nuovo metodo di lavoro.



APPROFONDIMENTO, La rielaborazione delle esperienze vissute come strumento per favorire nuovi modi di stare insieme

Fino ad ora abbiamo osservato come i materiali di scarto industriale si siano rivelati utili per stimolare nuovi processi creativi, ma è importante sostenere e dare credito anche al fatto che questi non sono nati dall'isolamento dei singoli soggetti, bensì dalle relazioni, a volte intime e raccolte, a volte fragorose e intense, che si sono instaurate all'interno dei gruppi.

L'attenzione data ai pensieri dei bambini e i continui incoraggiamenti a dialogare e scoprire il materiale attraverso nuovi punti di vista hanno portato, passo dopo passo, ad una più precisa focalizzazione di quelle che fin da subito si erano dimostrate essere le esigenze principali di questo gruppo di bambini, ossia, l'affinamento di maggiori capacità di condivisione verbale e metacognitiva delle esperienze, oltre che di una gestione delle attività più autonoma e più libera da finalità adulte.

La progettazione di un percorso educativo che si è nutrito nel tempo di interrogativi, di osservazioni, di ascolti, di interpretazioni e di condivisioni, ha permesso di far emergere interessi di ricerca spontanea dei bambini stessi, concentrando l'attenzione del gruppo più sul "come" e sul "perché" delle azioni, piuttosto che sul "cosa", per svelarne cautamente e comprenderne i pensieri sottesi. Approfondite riflessioni in itinere e al termine dell'esperienza sui ragionamenti e sui gesti che tutti i giorni venivano messi in atto dai e con i bambini hanno aiutato a rendere il valore delle teorie di riferimento prese in considerazione prima di partire per questo "viaggio" educativo e formativo. Essi, pur creando qualcosa di concreto e tangibile, hanno potuto nello stesso tempo riorganizzare conoscenze pregresse acquisendone nuove e rimodellare la propria organizzazione mentale riflettendo continuamente sulle proprie azioni e potenzialità.

In termini generali, ciò che si è reso più evidente durante ed al termine dell'esperienza è stata una serie di comportamenti sociali emersi e/o rinforzati nel tempo e nell'incontro con gli altri (adulto,

bambini, materiali). Il lessico che i bambini utilizzavano all'interno dei gruppi di apprendimento era inizialmente più orientato all'affermazione dell'individuo stesso, ma a fine anno si è notata una più frequente ed intensa ricerca comunicativa ed una più spontanea condivisione delle azioni, nel fare e nel parlare tra loro. I primi dialoghi necessitavano la guida da parte dell'adulto attraverso numerosi interventi per tenere l'attenzione sugli argomenti affrontati e, spesso, al termine dell'attività nessuno voleva condividere la propria esperienza con gli altri: "Luca dice di aver scoperto molte cose. Non vi interessa sentire cosa vuole dirci?", "Maria chiede dove vanno quegli oggetti. Qualcuno può aiutarla?", "Elia, io vado a vedere la costruzione di Luisa, ti interessa venire a vederla?", "Franco, prova a spiegarci un po' meglio cosa significa secondo te *trasparente*..." [...] "Riflette?! Clara dice che questo materiale riflette... Cosa vuol dire secondo voi?"⁸, ecc.

Durante il progetto di gruppo a fine percorso, invece, si è osservato come i bambini si esprimessero con un linguaggio più diretto al coinvolgimento di tutti⁹:

<p><i>Esprimendo considerazioni ricche di pluralità</i> Elia: "Lo chiameremo <i>Spazio di navicelle!</i>" Filippo: "Tutti insieme dobbiamo farlo: anche Luisa!" Elia: "Certo, è un progetto importante questo!"</p>	<p><i>Chiedendo approvazioni e pareri altrui</i> Elia: "Ti piace Alberto?" Il compagno annuisce. Elia: "E a te Filippo?" Filippo: "Certo!"</p>
<p><i>Esprimendo voglia di collaborare</i> Luisa: "Posso aiutarvi?" Elia: "Certo!" Luisa: "Cosa posso fare?" Elia: "Forse il razzo..."</p>	<p><i>Esprimendo l'interesse a capire e comunicare pensieri</i> Filippo: "Disegniamo una crociera ora?" Elia: "A me non viene in mente niente, cos'è una crociera? Io non so se la voglio fare perché non capisco cos'è."</p>

Rielaborando l'esperienza in itinere a partire da immagini o frasi pronunciate dai bambini durante le attività si sono stimolati e indagati inizialmente pensieri relativi alla concretezza dell'esperienza, spostando poi il piano del discorso su concetti più astratti, come testimoniato dalla seguente conversazione avuta osservando insieme l'immagine:

Luca: "E' il mio alberello!"

Maria: "E' una torta..."

Elia: "I cioccolatini!"

Franco: "Ma è la mia torta! Era la mia torta..."

Marco: "E' una spaziale..."

Piero: "Sembra una torre..."

Elia: "Quella là è un polipo col berretto..."

Luca: "No! E' il mo Alberello! L'avevo fatto prima con tantissime palline sotto, poi poche e poi una sola... E poi l'alberello è cresciuto e avevo aggiunto una piastrellina sopra... Leggi, leggi qua nel tuo quaderno, l'avevi anche scritto..."



[...]

Elia: “Può sembrare un polipo col berretto...”

Franco: “O una torta...”

Piero: “Può sembrare tante cose...”

Maria: “Può sembrare tutto!”

F.: “Luca aveva detto ieri che con i materiali avevamo imparato a usare tanta fantasia mentre giocavamo...”

Luca: “Con la fantasia si possono inventare tante cose... Però quello è il mio alberello, solo che loro vedono le loro cose...”

Osservazione in grande gruppo di immagini salienti relative al periodo di attività prenatalizio .

I bambini hanno espresso flessibilità mentale nel rintracciare immagini reali nella composizione osservata cercando di identificarne l'autore. L'affermazione di Luca come artefice della costruzione permette di passare dal “è un...” al “sembra un...”, sfiorando poi il concetto di fantasia che va ad affiancarsi alla facoltà di inventare.. Il tema è stato successivamente ripreso e approfondito, nel tentativo di sviscerare il significato che i bambini davano all'espressione “usare la fantasia”, rilanciare l'argomento al resto del gruppo e sostenere i possibili collegamenti che sarebbero sorti:

F.: “Luca, Franco, potreste spiegarci un po' cosa intendevate dire quando la volta scorsa avete detto che lavorando con i materiali avete imparato a usare la fantasia?”

Franco: “Fantasia è quando pensi a una cosa nella tua testa, e poi la costruisci...”

Luca: “E' come Leonardo Da Vinci, che inventa le cose!”

Franco: “O anche Arcimboldo, perché invece che fare le persone di carne e ossa vere le faceva con i fiori, o la frutta!”

F.: “Leonardo Da Vinci inventa le cose, e Arcimboldo dipinge le persone con i fiori o la frutta... E usano tutti e due la fantasia. E voi quando usate la fantasia?”

Piero: “Per giocare!”

Franco: “Per fare le costruzioni o inventare le storie!”

Clara: “Certo! Per le nostre creazioni!”

F.: “Ecco, Clara, ma cosa intendi quando dici creazioni?”

Clara: “Le creazioni, quando creo delle costruzioni con qualcosa, con gli oggetti, con i materiali, oppure a casa quando costruisco qualcosa con il pongo vuol dire che è una creazione, perché la creo, la costruisco”

F.: “Ma allora bambini, creare, costruire, inventare, usare la fantasia... Tutte queste cose sono uguali?”

Franco: “No, inventare inventi con la testa, però costruire con le tue mani...”

Luigi: “Inventare è tipo quando inventi qualcosa... Se lo costruisci lo fai solo.”

Filippo: “Come inventare un uomo con la testa con i tubi della macchina invece della bocca, che gli esce il fumo dalla bocca!”

Piero: “Come la macchina del tea!”

Discussione a grande gruppo osservando i progetti realizzati

Il rimando a due artisti conosciuti dai bambini, in quanto avevano da poco visitato la mostra di Arcimboldo con tutta la scuola, ci fa capire come il concetto di fantasia sia legato tanto ad un pensiero progettuale e funzionale -“l'inventore Leonardo Da Vinci” -, quanto ad una strategia

espressiva creativa. A partire dalla precisazione di Clara sul significato di “creazione”, Luca distingue chiaramente tra “inventare” e “costruire” lasciando intendere il maggior valore affidato alla fase di ideazione nel processo di invenzione-costruzione rispetto alla fase operativa, che potrebbe anche essere solo mera esecuzione: “Inventare è tipo quando *inventi* qualcosa... Se lo costruisci lo fai *solo*”.

*Così le idee volano, rimbalzano, si ammucciano, si rialzano, si disfano lentamente o si dileguano*¹⁰ fino a prender forme sempre meno sfuocate; così le azioni creano, modificano, si combinano, si inseguono, si affinano criticamente o si allontanano fino a plasmare realtà sempre più condivise. Realtà nuove e molteplici, costruite attraverso piccole ma grandi conquiste del fare e dello stare insieme; realtà in cui ciò che, a prima vista, appare “vuoto” ed inutile, muta in possibilità esplosive per crescere insieme, rendendo visibili le molte conoscenze ed abilità infantili, le loro strategie di apprendimento e la seria partecipazione con cui essi si dedicano a ciò che ritengono importante.

Ciò che si è voluto rendere evidente, in quest’ultima parte, riguarda la lettura più strettamente relazionale dell’esperienza proposta. Da una parte gli stimoli comunicativi e i desideri di condividere pensieri e prodotti con il resto dei compagni e l’adulto presente, e dall’altra la presenza di un adulto curioso e interessato a capire i pensieri dei bambini oltre che osservarne l’agito creativo, hanno insieme favorito un vissuto piacevole all’interno del quale parlando di materiali si è giunti, infine, a parlare di concetti astratti come la fantasia, o l’affettività, il senso di appartenenza al gruppo e l’amicizia. In tale prospettiva, quindi, può risultare evidente come l’incontro con l’espressività artistica suggerita dalle vastissime possibilità interpretative del materiale di scarto industriale abbia favorito lo sviluppo di *habitus* tanto creativi quanto sociali.

¹⁰ Citazione di L.Malaguzzi senza fonte tratta da Strozzi P., “Una giornata a scuola, una quotidianità straordinaria”, in *Rendere visibile l’apprendimento*, Cavallini I. e Giudici C. (a cura di), Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p.56