

# Kinderbauhaus

---

Prefazione di Mario Rotta

Per poter affrontare la lettura di questo volume curato da Alma Tigre, Annika De Tullio e Bepi Petino con l'attenzione che un progetto come questo merita, bisogna ripercorrere brevemente l'evoluzione di una definizione spesso equivocata. Nella scuola italiana, infatti, si sono sovrapposte o addirittura confuse due diverse interpretazioni del concetto di "apprendimento attivo", entrambe ben connotate sul piano della ricerca teorica ma evidentemente non sufficientemente declinate sul piano applicativo. Così, da un lato, in molti progetti di apprendimento attivo ci si riaggancia in modo quasi automatico alla tradizione del cosiddetto "attivismo", ovvero ai modelli di *learning by doing* che si ispirano a Dewey, a Freinet o a Maria Montessori, mentre in altri si privilegia l'approccio problematico, ovvero un insieme di pratiche caratterizzato da un focus specifico sulla progettazione collaborativa di soluzioni operative o applicazioni concrete rispetto a un problema reale posto in partenza. La ricerca ha evidenziato come questa seconda declinazione del concetto iniziale tenga indubbiamente conto delle varianti teoriche più recenti della tradizione attivista (ad esempio Schank, Papert o Resnick), ma si riallacci anche alle teorie "costruttiviste" sul coinvolgimento attivo (Kearsley e Shneidermann) e a quelle orientate alla valorizzazione degli stili di apprendimento e delle "intelligenze multiple" (Gardner), oltre che ad altre elaborazioni trasversali tra cui vale la pena citare almeno il "metodo dei progetti" (Kilpatrick, De Bartolomeis) e più in generale tutto ciò che rientra nella cornice del *Project Based Learning*.

A questo punto molti si chiederanno se e perché era necessaria questa premessa apparentemente astratta. Lo era e lo è, perché nella scuola italiana la commistione di riferimenti didattici che sembrano simili ma non lo sono affatto resta un nodo irrisolto, e non è raro, soprattutto nei progetti di ricerca-azione, che si commetta l'errore di oscillare in modo talora incerto tra modelli attivisti e modelli costruttivisti. Dimenticando alcuni aspetti essenziali, ad esempio il fatto che i primi prendono forma in ambito pedagogico e comportano un approccio dal basso, più destrutturato, mentre i secondi nascono in ambito andragogico e implicano una progettazione rigorosa, di tipo *top-down*, oltre che un forte grado di strutturazione.

Detta così può sembrare una questione quasi accademica. Ma non lo è. Basta osservare cosa succede quando a scuola si affrontano due aree di competenza trasversali quali la capacità di cercare informazioni, risorse o riferimenti e la creatività. In entrambi i casi, equivocando in buona fede modelli e relative applicazioni, si intuiscono certe implicazioni progettuali di ispirazione costruttivista

ma si cede quasi sempre ad uno spontaneismo che vorrebbe richiamare la tradizione attivista ma in realtà è solo un modo per mascherare una visione poco chiara del problema e delle sue possibili soluzioni: così la ricerca di risorse e riferimenti non assume quasi mai il formato strutturato del *webquest* (come si dovrebbe fare) e diventa spesso un superfluo esercizio di accesso casuale a qualche insieme di contenuti; mentre il consolidamento della capacità creativa non viene inquadrato - come dovrebbe essere - all'interno di griglie di riferimento che ne definiscano gli spazi e i passaggi necessari per attraversarli, ma si limita talora alla pura e semplice improvvisazione. In pratica, è come se, nonostante tutto, mancasse un'adeguata consapevolezza metodologica.

Se questo è lo scenario, appare evidente che un progetto come quello che questo volume intende documentare avrebbe potuto scivolare in qualsiasi momento verso una generica deriva puramente sperimentale, senza aggiungere nulla di nuovo al quadro appena tracciato, né tanto meno contribuire alla modellazione metodologico-didattica di cui si avverte il bisogno. Ma non è andata così: il gruppo di lavoro si è mosso in modo consapevole verso un obiettivo ambizioso ed è riuscito a elaborare una soluzione che non è solamente plausibile, ma anche e soprattutto coerente sia rispetto ai suoi presupposti teorici che relativamente alle applicazioni che se ne possono trarre. Il "segreto" di questa ipotesi di lavoro è svelato nel nome stesso del progetto: essersi ispirati ad un esempio di "scuola" in cui si è riusciti a mantenere in perfetto equilibrio il rigore teorico, la dimensione progettuale, la pragmatica delle interazioni, la creatività e l'approccio sperimentale. La Bauhaus.

Non è questo lo spazio per ricordare che cosa è stata la Bauhaus e che cosa è riuscita a fare. La storia è nota, o è facilmente recuperabile. Quello su cui vale la pena concentrarsi, piuttosto, è capire in che modo gli autori di questo volume siano riusciti ad applicare i presupposti e a riprodurre le dinamiche che alimentavano una comunità di artisti, architetti e designer in un contesto pedagogico, ovvero in un ambito apparentemente così diverso e così lontano da quello in cui la Bauhaus (quella di Weimar) si muoveva.

Una prima risposta va cercata in alcuni dei concetti chiave su cui si è basata la sperimentazione che qui è documentata. Il focus essenziale, in particolare, è un concetto trasversale su cui si è sempre detto molto e fatto troppo poco: la creatività. Pensando al rapporto tra creatività e scuola, prendono subito forma almeno tre interrogativi critici. Il primo riguarda l'atteggiamento che la scuola italiana ha nei confronti della creatività. Non è necessario usare termini sfumati: di fatto, la uccide, o la ferisce gravemente. Non si tratta soltanto di un problema italiano, è chiaro: basta riascoltare, ad esempio, un celebre intervento di Ken

Robinson su questo stesso argomento<sup>1</sup> per capire che in quasi tutti i sistemi scolastici si trascura di fatto l'importanza dell'essere creativi e si fa poco o nulla per alimentare la naturale, spontanea creatività dei bambini, anzi si agisce per appiattirla, sperperarla, soffocarla. Ma in Italia questa tendenza sembra essere più accentuata, anche se non è facile capirne le ragioni. In parte, potrebbe trattarsi semplicemente di un problema legato all'inadeguatezza "storica" delle competenze degli insegnanti in proposito: nel report "Creativity in Schools in Europe: A survey of Teachers" (UE, 2009) ad esempio gli insegnanti italiani sono i primi in Europa a concordare con l'ipotesi che lo sviluppo della creatività giochi un ruolo fondamentale in un curriculum (80%), ma solo il 32% degli stessi insegnanti afferma che il tema della creatività è stato affrontato nel loro percorso di formazione come docenti, contro una media europea del 41% e punte del 60 e oltre in diversi altri paesi; una fotografia che peraltro ricalca il dato che si riferisce alla presenza di specifici approfondimenti sul ruolo delle tecnologie nello sviluppo della creatività negli stessi piani formativi e che è ulteriormente rafforzata dai risultati emersi in un altro report europeo<sup>2</sup> sulla bassa presenza del termine "creatività" proprio nel curriculum e nei piani formativi delle nostre scuole.

Ma questa sarebbe una spiegazione troppo banale, per quanto facilmente documentabile. Più probabilmente, entrano in gioco altri fattori, ad esempio il fatto che secondo gli stessi report *"teachers often revert to default teaching styles, because they lack the skills and especially the confidence to implement new learning methods and approaches, which could support creativity more"*. In pratica, nella scuola si coltiva poco la creatività perché non si sa come insegnarla, ma anche per mancanza di riferimenti, di pratiche, di elementi che rassicurino gli insegnanti che intendono sperimentare metodi e processi che vadano oltre gli stili di insegnamento "di default". Sulla prima interpretazione (non si sa come insegnare a essere creativi) temo che influiscano anche dei fattori culturali ben radicati nella nostra cultura, dove spesso, per quanto inopinatamente, si associa ancora la creatività all'intuizione, al concetto romantico di genialità spontanea, al punto da non ritenerla una competenza acquisibile o trasmissibile, ma solo coltivabile per chi la possiede già; in pratica, come se fosse qualcosa di simile al coraggio di don Abbondio, che se non ce l'hai non te lo puoi dare. Sulla seconda possibile spiegazione, al contrario, influisce probabilmente un atteggiamento diffuso di resistenza all'innovazione e al cambiamento, che nella scuola è radicato soprattutto quando al timore nei confronti di una nuova metodologia si sovrappone la paura di doversi confrontare, per poterla attuare, con una nuova tecnologia didattica.

---

<sup>1</sup> Recuperabile ad esempio su: <https://www.youtube.com/watch?v=K3uXSYQWAwA>

<sup>2</sup> European Commission EUR 24675 EN — Joint Research Centre — Institute for Prospective Technological Studies  
Title: Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States Authors: Romina Cachia, Anusca Ferrari, Kirsti Ala-Mutka and Yves Punie Luxembourg: Publications Office of the European Union 2010

Ma è proprio contro queste due barriere che uno studio come questo può dare un contributo importantissimo. Prima di tutto perché ribadisce il presupposto fondamentale che la creatività non è un "dono di natura" ma un'attitudine mentale, progettuale, che si estrinseca in un insieme di forme espressive, il che significa che in quanto attitudine può essere *innescata* e valorizzata e in quanto insieme di forme espressive può essere acquisita e perfezionata, quindi insegnata, o meglio, facilitata nella sua crescita da strategie basate in parte sul concetto di *scaffolding* e in parte sullo studio e sull'affinamento delle tecniche. Fu lo stesso Walter Gropius a sostenere questa visione e ad attuarla attraverso un approccio decisamente antiaccademico, ispirato alla "bottega" degli artisti ma anche ad una sorta di fabbrica dove si impara e si condivide. Due intuizioni che hanno attraversato i decenni e che, solo per citarne alcune derivazioni, ritroviamo nella visione industriale *umanistica* di Adriano Olivetti così come negli esercizi di stile di Bruno Munari (a cui peraltro il modello *kinderbauhaus* deve molto), nel concetto moderno di qualità come forma di miglioramento continuo così come nella condivisione del know-how su cui si basa la *Learning Organization*, ma anche nel modo in cui alla BIE o alla George Lucas Foundation applicano il *Project-based Learning* o in certe prassi diffuse in particolare in area scandinava che consistono semplicemente (si fa per dire) nel fare della creatività la "materia" essenziale dei corsi attraverso cui si formano tra le altre cose i manager e gli imprenditori del futuro<sup>3</sup>.

In tutti i casi, si tratta di *framework* che richiedono chiarezza progettuale e procedure rigorose: ed è proprio questo che può spaventare molti insegnanti. Ben venga, allora, un'ipotesi di lavoro pragmaticamente centrata su una Bauhaus dei bambini, che può ricordare i laboratori con cui la maggior parte degli insegnanti ha più confidenza (rassicurandoli) ma in realtà cerca di costruire un ponte tra una tradizione consolidata e forme ben più avanzate e moderne di sperimentazione sulle potenzialità espressive, dove l'attenzione al metodo (che è tipica dell'approccio laboratoriale) viene superata da una visione basata sull'elaborazione di una strategia. Il ragionamento, di fatto, torna agli stimoli iniziali. Per coglierne i pochi limiti e valorizzarne le numerose implicazioni, che oltre a quelle già citate comprendono molti altri aspetti innovativi e densi di ulteriori sviluppi, su un paio dei quali vale la pena soffermarsi.

In primo luogo, un progetto come *kinderbauhaus* può rappresentare un significativo passo in avanti (in Italia, a non solo) nell'attuazione di politiche efficaci ed efficaci sul consolidamento di una delle più trascurate tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente definite in ambito europeo. Il riferimento immediato è alle abilità che "hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle

---

<sup>3</sup> Si veda: <https://youtu.be/MTKXf1hniUA>

esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali". A livello europeo sono già state elaborate linee guida dettagliate in proposito<sup>4</sup>. Ma mancano le prassi documentate e questo progetto potrebbe quindi andare a riempire almeno parzialmente un vuoto che non può più essere sottaciuto.

In seconda istanza, in *kinderbauhaus* si ritrovano alcuni elementi di un dibattito irrisolto sul ruolo educativo di tutto ciò che non si estrinseca necessariamente nel primato del testo, inteso come insieme di oralità e scrittura. La scuola italiana è fortemente ancorata a questo presupposto, che sia concettualmente che metodologicamente va considerato - anche senza scomodare Gardner - ampiamente superato. Non solo perché come diceva Arthur Koestler "la vera creatività comincia spesso dove termina il linguaggio", ma perché sappiamo ormai che nei processi di apprendimento entrano in gioco innumerevoli stimoli che non hanno strettamente a che fare con la testualità ma con gli input sonori o visivi, con le immagini, con il gioco, con il fare, con l'immaginazione e perfino con l'emozione che nasce dalla creatività e nell'atto creativo spesso si rigenera. *kinderbauhaus*, in sostanza, può rappresentare anche un esempio di *media education* in grado di andare oltre la specificità sperimentale e porsi piuttosto come schema riproducibile. Ponendosi così anche come opportunità di fronte a uno degli ultimi grandi ostacoli all'evoluzione dei sistemi scolastici italiani: la separazione tendenziale tra le due "culture" che proprio nella Bauhaus fu affrontata e risolta intrecciando costantemente l'arte e la scienza per esplorarne le intersezioni e gli incastri e per configurare uno scenario più aperto e ricco di possibilità, che Wittgenstein definiva (a suo modo) paesaggio della conoscenza.

Arezzo, dicembre 2016

---

<sup>4</sup> Ad esempio, ci si può basare su: Cultural Awareness And Expression Handbook. Open method of coordination (omc) working group of eu member states' experts on the development of the key competence. 2015