

**DALL'IMMAGINE AL PRODOTTO: IL
SETTORE TESSILE DELLA SCUOLA
OLIVER TWIST DI COMETA
*FORMAZIONE***

Maria Chiara Gomaschi

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della Persona e Mercato del Lavoro
XXIX Ciclo – Università degli Studi di Bergamo, ADAPT-CQIA

Supervisore scientifico: dott. Paolo Tomassetti

*Ai miei studenti,
fonti d'ispirazione costante,
e ai miei colleghi,
compagni di cammino.*

Indice:

Introduzione	5
LITERATURE REVIEW	8
1. Il metodo di Cometa e il metodo tessile	9
1.1 Premesse: educazione e società attuale	9
1.1.2 La cultura dell'origine e l'artigiano	10
1.1.3 La scuola delle competenze	12
1.2 Il settore tessile	
1.2.2 Il tessile a Como	17
1.2.3 Il metodo tessile	17
2. Il settore tessile: dal pensiero visivo al pensiero creativo	19
2.1 Definizione e formalizzazione del metodo tessile	19
2.2 La cultura visuale	21
2.3 Il pensiero visivo	23
2.4 La creatività e il pensiero creativo	25
2.5 Dalla creatività al prodotto	31
3. L'aula ufficio: lo sviluppo del pensiero critico	33
3.1 Dal pensiero creativo al pensiero critico	33
3.2 Insegnamento per competenze e metodologie	35
3.3 L'ambiente d'apprendimento	43
DALL'IMMAGINE AL PRODOTTO NEL SETTORE TESSILE	45
1 Il settore tessile nella scuola Oliver Twist	46
1.1 La scuola e l'origine	46
1.2 Il metodo tessile	48
2 Il processo produttivo a scuola e le sue fasi	54
2.1 Ideare: le fonti d'ispirazione e il pannello tendenza	54
2.1.1 Il caso Expo 2015	55
2.1.2 L'individuazione della tendenza	59
2.2 Progettare: dalla fonte d'ispirazione al bozzetto	63
2.2.1 Il caso <i>Albero della vita</i> L.V.	63
2.3 Realizzare e Valutare: Photoshop	68
2.3.1 Il caso La fata confetto di A.E.	68

2.4 Il moodboard: dalla fonte d'ispirazione al bozzetto	70
2.4.1 Azzardo – S. G.	70
2.4.2 Eclettismo come reinterpretazione – A. G.	72
2.5 Considerazioni	82
2.5.1 L'immagine coordinata e il brand Cometa	82
2.5.2 L'ideazione e l'osservazione	85
2.5.3 La creatività come elemento progettuale	88
Appendice	90
3 L'aula-ufficio: metodo e spazio d'apprendimento	101
3.1 dal Centro Stile all'Ufficio Promozione	102
3.2 La riflessione sul lavoro e sul prodotto	103
3.2.1 Il caso: la tabella degli aggettivi	104
3.2.2 la scheda prodotto	108
3.2.3 L'Esame di fine anno 2015/2016	113
3.3 Il metodo e l'ambiente di apprendimento	133
3.3.1 Le immagini elaborate dagli studenti	137
Conclusioni	142
Bibliografia	144

Introduzione

Già dai primi mesi di studio e di lavoro presso la scuola *Oliver Twist* di Cometa è emersa in chi scrive la domanda di come l'insegnamento delle materie umanistiche, l'italiano - nella comprensione e produzione di testi scritti e orali -, la letteratura, la storia e la storia dell'arte, potessero sostenere nella pratica e nell'esperienza di vita quotidiane il futuro lavoratore, e non un lavoratore generico, ma un lavoratore nell'ambito tessile.

Tutto il lavoro di ricerca effettuato, parte da questa esigenza: che la proposta didattica fatta agli allievi della scuola potesse aiutarli e sostenerli come persone e come futuri professionisti. Tale esigenza fondamentale si accorda con il metodo proposto all'interno della scuola, detto con un 'motto': apprendere attraverso l'esperienza. Con il metodo in questione si intende sottolineare l'unità del sapere con l'esperienza, e il fatto che la conoscenza vera avviene proprio facendo esperienza di qualcosa, con tutte le implicazioni del caso.

L'ipotesi che il fare e il conoscere potessero convivere donandosi ricchezza reciproca ha spinto all'osservazione dei diversi metodi in atto: la prima fase della ricerca è quindi consistita nell'osservare i colleghi professionisti, per individuare i fattori e gli aspetti di tangenza metodologica e tematica.

La ricerca di questi anni si è quindi sviluppata a partire dall'intuizione che potesse esistere un mutuo scambio tra due uffici in particolare: l'Ufficio Stile, o Centro Stile, dove prende forma il prodotto tessile a partire dalle fonti d'ispirazione e avviene lo

slancio creativo, e l'Ufficio Promozione, dove avvengono le riflessioni sul significato del prodotto e dove si sviluppano le discipline di ambito umanistico.

Il lavoro svolto si è quindi sviluppato nella direzione di osservazione e del metodo di lavoro dell'Ufficio Stile e della formalizzazione del metodo conoscitivo dell'Ufficio Promozione, come due facce di una stessa medaglia.

La metodologia utilizzata dipende quindi dall'argomento affrontato e, come per quanto riguarda i risultati acquisiti si muove da una conoscenza indiretta, all'osservazione, alla prova ed errore.

Infatti il primo capitolo che tratta della metodologia tessile e dello sviluppo del piano di studi è stato realizzato a partire da alcune interviste ai responsabili della scuola e del settore: in modo particolare si è partiti dalle acquisizioni sul metodo desunte da una serie di incontri con il fondatore Erasmo Figini, che ci ha sempre ricordato la natura del luogo e l'origine della scuola, e dal lavoro di monitoraggio delle varie fasi delle commesse assegnate, osservazione svolta insieme ai colleghi tutor del settore tessile in maniera trasversale su ciascuna classe.

Nel secondo capitolo si è proceduto tramite osservazione diretta e partecipante: infatti si è trascorso diverso tempo nella compresenza in Centro Stile, osservando e lavorando insieme alla docente di stile Rosaria Longoni, ricercatrice tessile con una formazione artistica presso l'Accademia di Brera.

Soprattutto seguendo quelle lezioni che portavano alla realizzazione del moodboard, si è compreso che lo sviluppo dell'approfondimento del terzo anno potesse avere come oggetto proprio il moodboard, interpretato come portatore di cultura e prodotto professionale insieme. I prodotti presentati sono quindi casi studio in cui si è cercato di far parlare gli studenti direttamente o attraverso i loro prodotti.

Il terzo capitolo invece si configura invece più come ricerca – azione: a partire dalle osservazioni maturate nel primo e secondo capitolo mostra infatti

I tre capitoli, dunque, affrontano come uno zoom, il settore tessile della scuola Oliver Twist, il Centro Stile e la produzione professionale, e il lavoro dell'Ufficio Promozione.

La Literature Review affronta le tematiche da un punto di vista teorico, ricostruito a partire dall'azione pratica osservata o agita. Essa infatti indaga quale ordine di pensiero

e di azione didattica accompagni le proposte fatte agli allievi individuando tre diversi livelli coinvolti: il pensiero visivo, che crea legami tra immagini e significati, il pensiero creativo, che elabora immagini in significati nuovi, e quello critico, che analizza i risultati, li mette al vaglio e ne comprende le implicazioni. I legami tra i tre livelli non sono né rigidamente consequenziali, né tantomeno gerarchici; nella pratica del lavoro dell'Ufficio Stile e dell'Ufficio Promozione essi si interscambiano, portando acquisizioni nuove in entrambi gli uffici.

Per quanto riguarda la dissertazione vera e propria il primo capitolo è introduttivo e affronta in generale il settore tessile, il suo metodo e i suoi prodotti. Vengono infatti descritte le fasi di lavoro trattate durante lo sviluppo della commessa, vera e propria richiesta da parte di un cliente che è affidata a ciascuna classe, diventando fulcro della didattica in ambito professionale.

Il secondo capitolo invece rappresenta un primo affondo sul prodotto e sulla sua valenza didattica: racconta il lavoro del centro stile attraverso la presentazione di casi studio e mostra l'evoluzione di diversi prodotti dalla fase dell'ideazione alla valutazione. Il processo è illustrato attraverso il moodboard, letteralmente tradotto "lavagna dell'atmosfera", che è uno strumento fatto di immagini e parole che sinteticamente permette di presentare il prodotto nella sua evoluzione. Sempre in questo capitolo viene messo in luce come gli studenti raccontino il prodotto stesso, come lo conoscano e ne comprendano il significato profondo.

Il terzo capitolo invece riporta l'azione di chi scrive, sviluppata nel corso degli anni di ricerca: tale azione prende le mosse dall'osservazione e formalizzazione di quanto descritto nei primi due capitoli che sono il punto di partenza per il passaggio da semplice aula, dove avviene la conoscenza delle materie umanistiche, a vero e proprio ufficio, dove si sviluppa la competenza nelle discipline di ambito umanistico. La diversa formulazione segna un cambiamento nell'affronto della disciplina e nella prospettiva del rapporto docente – allievo, entrambi coinvolti nella ricerca del significato.

Infatti, dall'osservazione dei metodi utilizzati nel lavoro si sono mutuati cambiamenti nella proposta didattica di base, sia per quanto riguarda il metodo di insegnamento, sia rispetto allo spazio d'apprendimento.

LITERATURE REVIEW

Il metodo di Cometa e il metodo tessile

1.1 Premesse: educazione e società attuale

- Il tentativo di creare un metodo di apprendimento innovativo e incentrato sul “fare” che si sta sviluppando nella scuola Oliver Twist di Cometa non prescinde da alcune riflessioni sulla società contemporanea, ma si sviluppa in seno ad essa, con la consapevolezza della necessità di rinnovamento del metodo pedagogico, causato da un cambiamento radicale nella società. In modo particolare si prendono le mosse dalla posizione di Zygmunt Bauman, che in un’intervista sull’educazione (*Zygmunt Bauman Intervista sull’educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, a cura di Alba Pocheddu, Anicia, 2005) ha sottolineato che il concetto di pedagogia e di apprendimento di Werner Jaeger, ora che la società è divenuta liquida, è messo in crisi. Infatti il modello di Jaeger si fondava sull’ordine immutabile del mondo e sull’eternità delle leggi naturali; secondo Bauman questi due assunti non sono più scontati. Di conseguenza un modello educativo valido nella nuova società secondo il sociologo deve avere come scopo quello di preparare lavoratori per quelle mansioni che il mercato richiederà loro di svolgere in futuro (p. 86).
- All’interno dell’analisi della società e di quanto l’educazione possa mettersi in discussione rispetto ai cambiamenti del mondo si è ricercato, proprio sulla scorta di Bauman, quali saranno le competenze richieste ai lavoratori del futuro, con i seguenti risultati: il rapporto *Future Work Skills 2020* stilato dall’università di Phoenix nel 2011 per indagare quali elementi manterranno la competitività statunitense nel mercato globale, ha messo in luce che se le discipline umanistiche sono classificate tra quelle che subiranno minore sviluppo nel corso dei prossimi anni, al contrario il pensiero critico e la capacità di risolvere i problemi si collocano al primo posto, la creatività e la capacità d’innovazione al quinto. Inoltre il rapporto sottolinea che il pensiero creativo ed elaborativo sono due capacità da sviluppare per trovare lavoro nell’immediato futuro.
- Il rapporto di Unioncamere *Io sono Cultura* del 2015 aiuta, ulteriormente a comprendere quali sono le competenze richieste dalla società civile, sottolineando che cultura e creatività spingono lo sviluppo delle imprese: chi ha investito in creatività (impiegando professionalità creative o stimolando la creatività del

personale aziendale) ha visto il proprio fatturato salire del 3,2% tra il 2013 e il 2014; mentre per chi non lo ha fatto il fatturato è sceso dello 0,9%. La tendenza si conferma con dati più significativi per l'export, cresciuto lo scorso anno del 4,3% per chi ha investito in creatività è solo dello 0,6% per le imprese che non lo hanno fatto. (p.5)

- Oltre alle industrie che hanno investito in creatività le industrie creative resistono alla crisi, infatti il design si arricchisce (rapporto *Io sono Cultura* 2015 p.5). Il risultato di questo rapporto è legato al fatto che cultura e creatività sono considerate in Italia un armamento anti crisi, infatti creano connessioni tra patrimonio esistente e ricerche di nuove soluzioni, tanto che il parlamento sta studiando sostegno allo sviluppo della creatività nella convinzione che il sostegno a questi settori porti crescita sostenibile e occupazione (p.14).
- Le conclusioni dell'incontro tenutosi a Bruxelles *New skills for new jobs: the way forward* 39th employment social policy, health and consumer affairs, Council meeting, Brussels, 7 June 2010, dichiara che obiettivi da raggiungere nella UE espressi in Europa 2020 dal punto di vista dell'istruzione sono la riduzione dei tassi di abbandono scolastico al di sotto del 10% e l'aumento del 40% dei 30-34enni con istruzione universitaria (in base ai dati Eurostat, employment rate, dicembre 2015). Le competenze chiave per raggiungere questo obiettivo sono considerate: comunicazione, matematica, scienze e tecnologie, imparare a imparare, competenze sociali, imprenditorialità, conoscenza interculturale, lavoro in gruppo, flessibilità e adattabilità al cambiamento, bilancio e consapevolezza competenze acquisite, formazione permanente.

1.1.2 La cultura dell'origine e l'artigiano

- Il metodo della scuola Oliver Twist ha come punto di partenza l'approccio pratico, la didattica vuole dare dignità al lavoro, come ambito in cui l'allievo vede lo sviluppo di un progetto che può chiamare proprio e ne rintraccia il procedere dall'inizio alla fine. A tal proposito *Il pensiero manuale* di BERTAGNA G., affronta la tematica del lavoro, del sapere e dell'alternanza nel capitolo quarto intitolato "Oltre la mentalità laboratoriale: verso la prospettiva dell'alternanza scuola lavoro" (pp. 93 – 115). In particolare viene sottolineata in queste pagine l'importanza, ai fini dell'apprendimento, del fare esperienza, come unica possibilità perché il sapere non sia slegato dal concreto ambientale e sociale (p. 103 ss). Sottocapitoli che affrontano l'argomento dell'apprendimento a partire dall'esperienza sono: *L'insuperabile*

teoria dei due tempi, La risposta dell'alternanza scuola lavoro, Perché oltre l'apprendistato?, Le forme dell'alternanza.

- L'alternanza diventa parte integrante della formazione professionale, essa è composta da diversi momenti a scuola o durante tirocini e stage per BERTAGNA G. *Il pensiero manuale* pp. 112-115, da diversi criteri formativi: il laboratorio, lo stage, il tirocinio formativo e il lavoro. Sulla validità dell'apprendimento pratico nello sviluppo di abilità e competenze anche SENNET R. *L'uomo artigiano*, p.44 ss, offre spunti validi, avvicinando per approssimazione il suo concetto di abilità a quello di competenza per come inteso nella scuola. Infatti per sviluppare una competenza che apra oltre la mera ripetizione/applicazione la pratica deve essere organizzata non come un mezzo per raggiungere il fine prefissato, la persona che si esercita raggiungerà il livello prefissato, ma non oltre. Invece una come relazione aperta tra soluzione e individuazione dei problemi.
- Fonti culturali per comprendere le premesse teoriche del metodo di Cometa e il valore del lavoro in sé come possibilità di conoscenza della realtà è quella che si trova all'ingresso dei laboratori di Falegnameria e Tessile tratto da C. PEGUY *L'Argent*. Inoltre il quadro *Le nozze di Cana* del VERONESE offre spunto per la comprensione di quanto si intende parlando di cometa come brand.
- Importante nello sviluppo della didattica la distinzione tra il concetto di *disciplina di studio*, come contrapposto al concetto espresso dal termine *materia*, di BERTAGNA G., *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento* pp.1-3, dove emerge che il problema didattico si sposta dall'infondere un sapere a utilizzare la scienza, senza tradirla nella sua complessità, come occasione per promuovere i processi vitali di apprendimento e di pensiero tipici di ciascuno, in questa direzione si muovono anche gli studi della *National School Reform Faculty* con lo sviluppo di protocolli per l'insegnamento come il *Peeling the onion*, centrato sull'allievo e sulle domande che emergono da lui.
- Di importanza essenziale risultano essere le attività laboratoriali che dettano il metodo anche per i momenti d'aula, dove il docente cammina sul filo del problema da risolvere o del progetto da realizzare o del compito da eseguire senza rete di protezione. Partecipa, in modo diverso, ma partecipa, con i suoi allievi, ad una comunità di apprendimento di cui non è affatto spettatore esterno. (Bertagna *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*). Questo metodo di apprendimento è un modo per rammentare l'unità della persona, della cultura e dell'educazione (Bertagna *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*) e permette l'affronto delle discipline secondo il concetto di apprendimento attivo come espresso da F. TESSARO

(*Metodologie per l'insegnamento e tecniche per l'apprendimento attivo*).

- L'attività pratica assume quindi un valore conoscitivo tanto quanto quella didattica come SENNET relaziona parlando del tattile, il relazionale l'incompleto rispetto al disegnare e paragonandolo all'atto della scrittura (*L'uomo artigiano* p. 50 e 250 ss.). In questa fase la consapevolezza nell'apprendimento è il punto in cui si sviluppano nuovi scenari nella mente dell'allievo, come delineato da PELLERAY (*Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione dei processi di apprendimento*, p. 49 ss)
- Lavorare per comesse, aiuta e sostiene la curiosità che diventa essenziale per il procedere della conoscenza. SENNET R., *L'uomo artigiano*, p. 54 PONTARA *Metodo di studio e strategie di apprendimento*, p. GARAFFO (*Maria Montessori e il secolo del bambino*).
- Il bravo artigiano deve essere paziente, evitare le scorciatoie, le soluzioni di ripiego. Deve porre al centro le relazioni, applicando agli oggetti il pensiero relazionale ovvero [...] prestando attenzione agli indizi forniti dagli altri. E attribuisce grande importanza a ciò che insegna l'esperienza, attraverso il dialogo tra il sapere tacito e la critica esplicita. SENNET R., *L'uomo artigiano* p.57 e S.GHERARDI, D. NICOLINI *Il pensiero pratico. Un'etnografia dell'apprendimento*.

1.1.3 La scuola delle competenze

- L'obbligo regionale di progettare la didattica secondo competenze e non secondo programmi disciplinari rende liberi di organizzare gli apprendimenti secondo piani di studio personalizzati, che sono, a partire dalla definizione di BERTAGNA G., *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, p. 5ss., occasione per cui l'organizzazione del sapere è messa in atto dal docente, trasformandosi in un'organizzazione che apprende ossia, che rende modificabile il sapere a seconda delle occasioni di sviluppo di determinati argomenti. Una concezione del sapere mirata a questo punto alla costruzione sempre più mirata di Piani di Studio Personalizzati, dove la parola chiave è, appunto, personalizzati sia nella progettazione, sia nello svolgimento, sia nella verifica.
- Il sistema di formazione professionale prevede una didattica *competence based*, sulla base delle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo* del 2006, in Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, p. 35ss, dove si dichiara che gli orientamenti dell'Unione Europea per l'occupazione sollecitano l'adattamento dei sistemi di istruzione e formazione in risposta alle nuove esigenze di

competenze mediante una migliore identificazione dei bisogni occupazionali e delle competenze chiave contestualmente ai programmi di riforma degli Stati membri. Tale *Raccomandazione* è volta a contribuire allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea, integrando le azioni degli Stati membri e assicurando che i loro sistemi di istruzione e formazione iniziale offrano a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento. Il Parlamento Europeo raccomanda inoltre che gli Stati membri sviluppino l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente.

- Tre testi fondamentali analizzano il significato del termine *competenza*: Le *Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2008*, in Gazzetta ufficiale C 111 del 6/5/2008, il pedagogista e psicologo PELLERÉY M. nell'introduzione a *Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio d'istituto*, per Provincia Autonoma di Trento, Giugno 2009, e BERTAGNA G. *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione* p. 25ss. Inoltre una definizione di competenza è deducibile dalla procedura che sta alla base della creazione di una competenza, secondo il metodo francese.
- Secondo le *Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2008*, in Gazzetta ufficiale C 111 del 6/5/2008, p.4 allegato 1, le competenze si compongono di conoscenze e abilità; le prime sono risultate di assimilazione di teorie mediante gli apprendimenti, le seconde l'applicazione di conoscenze e la capacità di usare *know-how* per risolvere problemi. Le competenze sono dunque, secondo la visione europea, la comprovata capacità di usufruire di abilità e conoscenza in situazioni di lavoro o studio, le competenze implicano responsabilità e autonomia. Del concetto di competenza così formulato fanno parte elementi della personalità, motivazione allo studio e impegno, che diventano fattori essenziali alla luce di una valutazione delle stesse.
- Interessante contributo è quello dato dagli assunti teorici di LE BOTERF, G., *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Ed. de l'Organisation, 1990, p. 15ss, che definisce la competenza come movimento tra il "saper fare" ossia la risposta a una prescrizione già scritta, e il "saper agire e reagire"; nel primo caso la competenza si delinea come l'esecuzione di una prescrizione, nel secondo invece implica la mossa originale del soggetto competente. Gli assunti di Le Boterf aprono a una discussione sulla misurabilità, e di conseguenza sulla possibilità di valutazione, della competenza così intesa, infatti vede come ambiti di sviluppo della stessa,

apprendimenti formali (quelli derivanti da apprendimento in contesto ufficiale) non formali (acquisiti in contesti extrascolastici) o informali (derivanti da esperienze di vita quotidiana).

- Un ultimo modello è quello che propone e PELLERREY M., *Riflessioni sull'uso del concetto di competenza in ambito educativo scolastico*, «Pedagogia più didattica», I(2009), 1, 107-112. che combina, per la definizione di competenza, sia le conoscenze dichiarative (sapere che: fatti, concetti e teorie), sia le conoscenze procedurali (saper come, essere abile), sia le disposizioni stabili (atteggiamenti, significati, valori) e sostiene che vanno acquisiti in maniera significativa, stabile e fruibile.
- A tal proposito anche BERTAGNA G. *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*, pp. 17-18, provvede una definizione di competenza come insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date. Indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto. Tale definizione di competenze è conforme alla citata metodologia didattica che si sviluppa a partire da una didattica laboratoriale, cercando di applicarla alle diverse discipline di studio.
- Sempre in Bertagna *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*: Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il *cum* che precede il *petere*, «com-petente» e non solo chi si muove «insieme a», «con» altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa. É quindi «com-petente» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dá sempre tutto il meglio di se stesso. Chi, in altri termini, dá sempre tutto il meglio di se stesso nell'affrontare ed eseguire un compito specifico per lui dotato di senso, a questo scopo mobilitando in maniera integrata e unitaria tutte le proprie risorse interne (le capacità, conoscenze, abilità, abitudini, attitudini... che possiede) ed esterne (i colleghi di lavoro o i compagni, i testimoni privilegiati, le persone di riferimento, i luoghi e strumenti documentazione ecc. che ha a disposizione), conferendo

loro un'unità e una direzione. Bertagna *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*.

- Tale definizione di competenza apre alla ricerca di metodi di valutazione della stessa, Poiché una competenza si dimostra soltanto esercitandola in un contesto dato, attraverso una effettiva prestazione (svolgere un compito con perizia, risolvere un problema in maniera soddisfacente), essa é, dunque, anche verificabile e certificabile e, non di meno, socialmente valutata e riconosciuta lungo una scala che corre dalla competenza ancora conoscitivamente inesperta a quella conoscitivamente del tutto esperta, ovvero consapevole al piú alto tasso possibile delle ragioni del proprio successo. Bertagna *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*.
- A scuola, però, l'istituzione educativa formale per eccellenza, le capacità di ciascuno diventano competenze personali grazie all'impiego formativo delle conoscenze e delle abilità che lo Stato, d'intesa con le Regioni per le loro quote, reputa valore trasmettere alle nuove generazioni. Esse sono raccolte nelle Indicazioni Nazionali sotto la voce «obiettivi specifici di apprendimento», che l'art. 8 comma 1, punto b del Dpr 275/99 definisce «relativi alle competenze degli alunni», ovvero correlati, come scopo del proprio essere formulati, alle competenze da promuovere negli studenti. Bertagna *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*.
- Interessante la rivisitazione di Bertagna rispetto alla divisione in competenze, abilità e conoscenze che afferiscono alla divisione Le conoscenze sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo e, nella scuola, sono soprattutto ricavate dalla ricerca scientifica. Riguardano, quindi, il sapere: quello teoretico, ma anche quello pratico. In questo secondo senso, sono anche i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o ovrnazionali) che, nelle Indicazioni Nazionali, costituiscono gli «obiettivi specifici di apprendimento» della «Convivenza civile». Le abilità si riferiscono al saper fare: non solo al fare, quindi, ma appunto anche al sapere le ragioni e le procedure di questo fare. In altre parole, anche al sapere perché operando in un certo modo e rispettando determinate procedure si ottengono certi risultati piuttosto di altri. La cifra caratteristica della scuola, del resto, é il sapere critico, e non quello meramente descrittivo, ripetitivo o esecutivo. Bertagna *La progettazione della riforma: Lessico pedagogico di riferimento*.

- La competenza è conoscenza, ma conoscenza trasferibile, applicabile, e, in quanto operativa, non più solo nozione, ma nozione-abilità, capacità di dominare – insieme – il costrutto teorico e il problema (pratico o teorico che sia poco importa) specifico a cui deve essere o può essere applicata. È il punto di transito dalla nozione al problema ed è anche il momento o carattere che verifica di fatto il sapere. (F. CAMBI, *Saperi e Competenze*, Laterza, 2004, p. VI)
- Le competenze sono invece conoscenze applicate e trasferibili, e come tali si distinguono dalle conoscenze tout court. Anch'esse andranno fissate, a partire dai saperi di base delineati nei loro contenuti. Gli aspetti di competenze di ogni sapere si manifestano nell'affrontare "oggetti" o problemi nuovi, cioè nel fare "ricerca" in quei saperi. Si pensi alla storia: le competenze classiche sono la contestualizzazione, la spiegazione, la comprensione, la critica delle fonti ecc. che l'allievo deve imparare, appunto, a trasferire. E lo può fare solo facendo ricerca, anche se in forma settoriale, micrologica, anche su un solo micro-oggetto. (p. 17)
- Il passaggio da conoscenze a competenze, a riflessività è ascendente, ma – formativamente – è circolare, poiché consiste in un possesso via via più allargato dei saperi, volto al *riuso* (per così dire) e poi al *giudizio* e, anche, eventualmente al contributo creativo (pur elementare che sia).
- Interessante soprattutto la notazione conclusiva dell'introduzione al capitolo, *Il pensiero manuale*, dove Bertagna descrive come il lavoro negli studenti può diventare "oggetto della propria azione critica e riflessiva, ma anche un'occasione per incrementare e allargare il ventaglio delle proprie competenze, aprendo il circuito dell'educazione permanente e ricorrente che rende strutturale per l'intero corso della vita l'alternanza sistematica tra momenti formativi (di studio teorico, di laboratorio, di stage, di tirocinio formativo) e momenti di azione professionale (lavoro)" p. 115.

1.2_ Il settore tessile

1.2.2 Il tessile a Como

- Nella provincia di Como le fabbriche a produzione tessile e dell'abbigliamento sono stimate essere 398, secondo l'Osservatorio del distretto tessile Como, Rapporto *L'industria tessile comasca: i risultati economico finanziari del 2014*, del 24 Novembre 2015, a cura di FORESTI G. e TRENTI S., il settore tessile si presenta come importante dal punto di vista della produzione e di sbocco lavorativo per studenti in uscita.
- Secondo i dati Euratex riportati nel rapporto dell'Osservatorio Distretto tessile di Como, *Il Tessile-Abbigliamento nella UE e in Italia: focus 2014*, a cura dell'Area Centro Studi SMI, 15 Giugno 2015, il fatturato del tessile europeo nel periodo 2011-2014 ha avuto una crescita del 2,8%. Il rapporto riporta che il tessile italiano rappresenta il 31,6% di fatturato sul totale europeo.

1.2.3 Il metodo tessile

- All'interno del metodo proposto dalla scuola Oliver Twist esiste una stretta correlazione tra la fonte d'ispirazione e il segno grafico prodotto, infatti l'elaborazione procede attraverso diverse fasi di schizzi e bozzetti, come viene enucleato anche da MUNARI B. *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma, 1981, p. 16ss, essa passa dal bozzetto al disegno tecnico, a quello prospettico dove necessario, a quello esplosivo.
- Per la raccolta di idee e il passaggio alla progettazione pratica di fondamentale importanza è la riunione di brainstorming, così come viene vista da DE BONO E., *Il pensiero laterale*, Bur, 1998, p. 215ss: La riunione di brainstorming ha valore attività di gruppo in cui ha luogo una stimolazione incrociata di idee. Diversamente non c'è nulla di speciale nelle riunioni di brainstorming che non si possa attuare altrove.
- All'interno della progettazione ancora fondamentale è l'apporto di DE BONO E., *Il pensiero laterale*, Bur, 1998, p. 158ss, infatti l'autore mette in luce come all'interno di un progetto sia il pensiero laterale e creativo a suggerire le direzioni di lavoro la creatività nel trovare soluzioni scatena modi differenti di fare le cose e modi differenti di osservarle, in questo particolare processo si sottolinea che la valutazione critica è temporaneamente sospesa allo scopo di sviluppare una struttura generativa della mente in cui la flessibilità e la varietà possano essere usate con sicurezza.

- Così descrive il suo metodo di lavoro Renzo Piano, riportato nel libro di SENNET R. *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2013, p. 47ss: il lavoro ha un approccio ciclico, consiste nei fatti in cicli di perfezionamento dell'oggetto dalla bozza a mano all'osservazione a una nuova bozza, sempre più ricca di dettagli e legata all'ambiente circostante. Questo è un approccio tipico dell'artigiano. Pensare e fare contemporaneamente in modo che il disegno venga continuamente rivisitato in un processo in cui regna la circolarità.
- Nella progettazione della scuola Oliver Twist è poi un aspetto fondamentale quello dell'immagine coordinata secondo cui prodotti e ambienti non si concepiscono a sé stanti, ma legati. Munari accenna a tale concetto sempre ne *Da cosa nasce cosa*, parlando della necessità, nella produzione industriale, di considerare la coerenza formale tra le parti e il tutto (*Da cosa nasce cosa*, p.140); ma definizione più specifica si ha da parte di A. Appiano, nel *Manuale di immagine. Intelligenza percettiva, creatività, progetto*. Nel volume l'immagine coordinata ha lo scopo di orientare il fruitore verso le caratteristiche industriali o di servizio, e di sedimentarsi nella memoria con associazioni positive (A. Appiano, nel *Manuale di immagine. Intelligenza percettiva, creatività, progetto* p. 152) essa è associata a diverse componenti: il marchio, il logotipo e lo stile di lettering, il codice cromatico, gli stampati della comunicazione interna ed esterna, la simbologia istituzionale, la pubblicità e la promozione. Nel metodo della Bottega del tessuto si adotta l'immagine coordinata come unificante i prodotti della bottega, da quelli grafici a quelli cartacei e di promozione, alla cartellonistica nelle aule.
- Esempio chiarificatore del tema dell'immagine coordinata si trova sempre nel volume *Da cosa nasce cosa*, nella descrizione del Patchwork realizzato da diversi artisti. Proprio per favorire un'immagine coordinata tra le varie parti dell'arazzo si scelse di utilizzare diversi tessuti, ma di dimensioni identiche. I tessuti diversi, tinti in una medesima tintura di colore viola, creavano variazioni a seconda delle capacità assorbenti del tessuto stesso. L'immagine dei singoli riquadri di tessuto era in armonia con il resto, creando un'immagine coordinata all'interno del prodotto, proprio perché delle stesse dimensioni, sebbene il colore non fosse il medesimo e nemmeno la materia prima. (B. Munari *Da cosa nasce cosa*, pp. 202-205).

2. Il settore tessile: dal pensiero visivo al pensiero creativo

Il percorso tessile inizia con la percezione visiva intesa come impegno attivo per la mente, dalla percezione visiva si sviluppa quello che è considerato come il passaggio al pensiero creativo, dalla percezione delle immagini, al ritrovamento in esse di un significato, all'elaborazione creativa, passaggio intermedio che permette di sfondare il muro dell'immagine per selezionarne e estrarne il significato. Questo passaggio permette di arrivare al prodotto, oggetto separato dall'immagine, ma elaborato proprio a partire da essa. È in questo processo che si sviluppa il pensiero creativo, incardinato nella naturalità del pensiero visivo. Le immagini sono considerate veicolo di contenuto semantico, il pensiero creativo ritrova e rielabora il contenuto semantico delle stesse. Dal pensiero creativo, insieme a Munari, si passa poi alla progettualità.

2.1 Definizione e formalizzazione del metodo tessile

- Il metodo tessile ruota, come tutto il resto della scuola, attorno a quattro fasi di produzione: ideare, progettare, realizzare, valutare. Esse sono state formalizzate sulla base dell'esperienza d'azienda del fondatore Erasmo Figini e dei suoi più stretti collaboratori. Il primo e sicuramente caratterizzante passaggio è costituito dalla concezione dell'ideazione e dalla natura delle fonti d'ispirazione. Infatti la creazione di un prodotto è sostenuta nell'allievo partendo dal presupposto che “tutto è fonte d'ispirazione per un uomo attento”, ogni esperienza, può diventare punto di partenza per la progettazione.
- La cifra dell'originalità è da ricondurre allo studio, alla osservazione delle origini, prendendo spunto dalla metodologia di indagine di Antoni Gaudì per cui appunto “l'originalità consiste nel ritorno alle origini” Rucci, Anna. *Antonio Gaudì, scultore della meccanica: la cripta della colonia Güell*. Diss. Politecnico di Torino, 2008. p. 51. Questo presupposto postula il fatto che l'uomo non crea, ma riproduce, seguendo il metodo “organico” di Gaudì, così definito in M. Tafuri - F. Dalco, *Architettura contemporanea*, Milano 1976 (IIa ed. 1992), p. 322 e ripreso in Donatella Frattini, *Antoni Gaudì lineamenti per una storia della fortuna in Italia*, Exibart.studi, p.1. La scelta e la motivazione delle fonti d'ispirazione diventano fondanti il lavoro dell'anno per giungere al prodotto. Elemento essenziale di questo metodo è il “privilegiare l'esperienza come strumento di conoscenza rispetto allo studio teorico” come sostengono S. Lenci – L. Consolini, nel volume *Percorsi per un metodo progettuale tra forma e struttura*, Aracne Editrice, Roma 2007, p.34. Questo metodo porta a creare un “universo formale proprio” in cui i

riferimenti non sono da ritrovare nella storia dell'architettura ma nel mondo della natura e nella mente dell'architetto. Procedimento simile bisogna far risalire a Santiago Calatrava, anch'egli pone la ricerca formale come strumento per realizzare le sue opere che partono dall'osservazione della natura, soprattutto quella animale (S. Lenci – L. Consolini, nel volume *Percorsi per un metodo progettuale tra forma e struttura*, Aracne Editrice, Roma 2007, pp. 58-60).

2.2 La cultura visuale

- Procedendo in ordine dal generale al particolare occorre, prima di addentrarsi nell'esplorazione del pensiero visivo, soffermarsi brevemente sul concetto di cultura visuale, di cui teorizza Mirzoeff (N. Mirzoeff, *Introduzione alla cultura visuale*, 2002 Meltemi, Roma), dal momento che nella società in cui siamo immersi la potenza dell'immagine non è sottovalutabile, anzi diventa preponderante. Nella sua trattazione lo studioso allarga la definizione di "mondo come testo" a quello di "mondo come immagine", dove la cultura non è più interpretabile solo in termini linguistici. Egli sottolinea che (pp. 29-30) la *visual culture* ha a che vedere con eventi visivi in cui il fruitore ricerca informazione, significato o piacere attraverso "un'interfaccia di tecnologia visuale". Lo studioso intende per tecnologia visuale una interfaccia per aumentare la visione naturale, inserendo in questa definizione anche la pittura, o una qualsiasi rielaborazione di immagini, compresi internet o la televisione (p.30).
- A tal proposito illuminante è l'apporto di Kevin Kelly, *Becoming screen literate*, New York Times, 23 novembre 2008, dove si indagano tutti i nuovi strumenti di elaborazione di immagini, e lo studioso sottolinea che la tecnologia digitale insieme alla diffusione dei social networks ha creato una società degli schermi e postula la necessità di diventare, appunto, esperti di schermi. Essi, e le immagini in movimento che veicolano, sono una risorsa inesauribile per chi li legge e li utilizza, ma occorre diventare esperti per poter riconoscere e citare le immagini direttamente, senza generalizzazioni. La lettura dell'immagine non può, a detta dello studioso, fermarsi a quella statica, per comprendere la cultura visuale di Mirzoeff occorre prendere in considerazione anche questo aspetto.
- Sempre rispetto alla diffusione e all'ambiguità di fondo della cultura visuale, e alla difficoltà di muoversi all'interno di essa cercando la verità Anna Camaiti Hostert nell'introduzione alla traduzione italiana del volume di Mirzoeff (N. Mirzoeff, *Introduzione alla cultura visuale*, 2002 Meltemi, Roma, p. 7-9), sottolinea come, se l'obiettivo della cultura visuale fosse quello di capire come si compongono le immagini complesse cui la società è sottoposta, la società della *fiction* mette in crisi tale ricerca. Infatti "l'immagine fotografata o filmata può anche non rappresentare più la realtà perché può essere manipolata"; tale affermazione quindi implica la difficoltà costante nel conoscere la realtà.
- In questa definizione di cultura visuale sono inseriti tutti gli strumenti di produzione e fruizione della stessa, tale concezione apre a problematiche che mette in luce dallo studioso Georges Didi-

Huberman, "L'immagine brucia", in A. Pinotti, A. Somaini (a cura di), *Teorie dell'immagine*, Cortina, Milano 2009. pp. 27-38. Lo studioso evidenzia il fatto che nella cultura visuale da cui siamo circondati l'immagine molto spesso può "sparire", "annegata" in un mare di immagini più grandi o "soffocata" nei cliché in circolazione. Le sue acquisizioni fanno emergere come l'immagine al giorno d'oggi possa essere trattata riducendosi a "niente" oppure moltiplicandosi in un "troppo" che ha in ogni caso l'effetto di farla sparire, non essendo essa più veicolo di un significato pregnante. Lo studioso tuttavia individua anche in questa società persone che "più propense a guardare, osservare e persino a contemplare" (p. 47). In questo tipo di fruizione "si attribuisce alle forme potenza di verità", leggendo significati semantici all'interno di immagini visive, "prendendo e non perdendo" tempo nel guardare una farfalla che passa. Qui si attua il passaggio da una cultura visuale dove le immagini svaniscono nella quantità e non hanno significato, alla concezione contemporanea del pensiero visivo, che concepisce l'immagine come veicolo di significato.

2.3 Il pensiero visivo

- Aperta e molto attuale è la discussione rispetto alla definizione e alla natura del pensiero visuale. Kandinsky, Wassily, and Elena Pontiggia. *Lo spirituale nell'arte*. de Donato, 1968, individua la forza della rappresentazione visiva e dell'immagine, in cui lo spettatore trova quello che sta cercando, sia essa la semplice imitazione della natura, un'imitazione che contenga un'interpretazione della pittura, oppure stati d'animo rivestiti da forme naturali (pp. 33 - 34). Già con questa affermazione si può cogliere la percezione dell'immagine come veicolante significato.
- Molti autori contemporanei si sono confrontati con la prospettiva di pensiero che vede l'immagine come elemento naturale e preponderante nel veicolare un significato, tuttavia mancano definizioni stabili e accertate, vista la natura contemporanea di tale concertazione. Ciò nonostante si possono ricostruire alcune tappe nella storia del pensiero visivo, facendone risalire l'origine a R. Arnheim *Il pensiero visivo*, Einaudi 1974. Egli concepisce tale pensiero come canale privilegiato per l'apprendimento. Esso non è un processo di registrazione passiva degli stimoli materiali, ma è un processo attivo della mente. Il senso della vista secondo il teorico, opera in maniera selettiva la percezione delle forme che si assimilano a concetti, e consiste nell'applicazione di forme e categorie che possiamo chiamare concetti visivi per la loro semplicità e generalità. La percezione rimanda al suo referente attraverso la mediazione di codici convenzionali.
- Arnheim rappresenta l'origine del pensiero visuale nella sua prospettiva cognitiva, tuttavia esiste un'altra scuola di pensiero, che deriva le sue formulazioni da questa, e che vede il pensiero visuale secondo un'ottica applicativa – strumentale, come fondamento del problem solving (D. Roam, “The Back of the Napkin. Solving problems and selling ideas with pictures”, London, Penguin Book, 2008). In questo secondo approccio il panorama di studi è variegato, con diversi studiosi che prendono in esame l'argomento: il volume *Designing Usable Texts* a cura di T.M. Duffy – R. Waller 1985, Academic Press, Orlando, raccoglie tra gli altri l'intervento di M. Twyman, *Using Pictorial Language, A Discussion on the Dimension of the Problem*, pp. 245 – 314; in questo intervento egli riporta la definizione di *Graphicacy*, un termine coniato alla fine degli anni '60 da due cartografi, per descrivere le competenze intellettuali necessarie per comunicare le relazioni che non possono essere comunicate solo tramite la parola o espressioni matematiche, il che implica la competenza di comunicare visivamente.
- Luciano Floridi in *Logica e pensiero visivo*, Iride, 2/1998 Agosto, pp. 343-358 (da ora in avanti Floridi 1998) passa in rassegna le tappe

principali del fiorire del pensiero visivo nella storia, enucleando anche i diversi utilizzi e concezioni, egli sottolinea che due sono le principali funzioni svolte da esso, da una parte “quella retorica della comunicazione”, dall’altra “quella manageriale dell’elaborazione”, entrambe portanti nel nostro modello di scuola. Nel pensiero visivo emerge e si codifica come il ricevente sia in grado di ricostruire il significato attraverso un’immagine, grazie anche a riferimenti spaziali che da essa sono apportati, in un ciclo che si apre e si chiude con il messaggio in questione e che vede emittente e ricevente rapportarsi come due poli distinti.

- Floridi fa risalire a Raimondo Lullo, filosofo vissuto tra il 1235 e il 1315, il primo tentativo di pensiero visivo ossia dell’utilizzo dell’immagine come veicolo di contenuto semantico, ma specifica che la nostra società vive una fase di neo-lullismo. Questo è legato al fatto che, come espresso dal paragrafo precedente, la società in cui viviamo è ritenuta solita creare un ambiente culturale in cui la riflessione è divenuta sempre più “avvezza alla costante visualizzazione del mondo delle cose e delle idee” (p. 350), e quindi allo sfruttamento diversificato delle immagini.
- Un ulteriore passaggio fornito da Floridi 1998 p. 353, è quello dalla funzione comunicativa delle immagini a quella progettuale: il disegno viene individuato come passaggio per costruire. Lo studioso sostiene che architetti ed ingegneri non solo visualizzano prima di costruire, ma a partire dall’Ottocento i loro progetti diventano un’arte a sé stante, volta anche ad appagare esteticamente la sola intuizione visiva. “Vedere” potrà non essere più equivalente a “credere”, nel senso del realismo ingenuo, ma costituisce sempre più una delle condizioni essenziali per costruire, tanto che la fase di progettazione può ora prendere addirittura il sopravvento sul momento della realizzazione. Al mondo del sapere si affianca, in modo prepotente, un secondo genere di creazioni umane ed il pensiero visivo diviene al contempo sia l’interfaccia per l’organizzazione, l’accesso e l’elaborazione delle informazioni, sia lo strumento essenziale di ogni processo di progettazione.

2.4 La creatività e il pensiero creativo

- La creatività, come si è visto nel primo capitolo di questa LR, sta acquisendo sempre più importanza nel panorama europeo per quanto riguarda le skills per il nuovo mercato del lavoro. Nel suo articolo Robinson, Ken. "How Creativity, Education and the Arts Shape a Modern Economy." (2005) sostiene proprio la creatività come qualità che rende adattabili al cambiamento. Ancora Gross, Daniel P. "Creativity under fire: The effects of competition on innovation and the creative process." (2014) pp. 1-4, lo studioso pone la creatività come elemento di spinta rinnovatrice all'interno dell'azienda produttiva.
- Parlando di creatività il panorama contemporaneo mette in luce diversi approcci, diversi modelli e sistemi, tuttavia l'origine di tali modelli è da ritrovarsi nella distinzione tra pensiero convergente e pensiero divergente, Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill. Guilford punta l'attenzione sulla differenza tra un pensiero che cerca una soluzione costrittiva e necessaria ad un problema strettamente definito, quello convergente, e un pensiero che ricerca multiple soluzioni o risposta a un problema posto, quello divergente. I postulati di Guilford hanno dato origine a una serie di modelli per la percezione e la misurazione della creatività, come per esempio l'Alternative Uses Test, per calcolare il pensiero divergente, o il RAT, derivato dalla teoria di Mednick & Mednick 1967 (Mednick, S. A. 1968. *The Remote Associates Test*. *The Journal of Creative Behavior*, 2, 213–214) è calibrato sulla misurazione del pensiero convergente.
- La ricerca sulla creatività ha avuto un'esplosione a partire dalle affermazioni di Guilford, come raccolto da A. Runco e R. Albert nel primo capitolo di *The Cambridge Handbook of Creativity*, a cura di James C. Kaufman, Robert J. Sternberg, Cambridge University Press, 2010 pp. 3-20. Gli studiosi operano un *excursus* storico rispetto alle diverse concezioni di creatività che si sono susseguite anche a partire dall'epoca precristiana e distinguono diverse concezioni afferenti a diversi background culturali. Secondo la distinzione, la concezione occidentale di creatività riflette delle affermazioni bibliche per cui Dio è creatore, e la creazione diventa un'assimilazione di alcune qualità di Dio, una partecipazione alla sua potenza creativa. Per la cultura orientale la creatività da Confucio in poi viene percepita come una scoperta o un'imitazione. Nel percorso storico l'originalità, cifra, secondo M. Runco (*Creativity*, Annu. Rev. Psychol. 2004. 55 –87), della creatività, non compare come dato interessante.
- Il progresso della ricerca psicologica riguardo la creatività è esplorato in D. K. Simonton *Creativity Cognitive, Personal, Developmental, and*

Social Aspects, 2000, American Psychological Association, Vol. 55, No. 1, 151-158. Lo studioso espone le quattro direzioni in cui si è mossa la ricerca: il processo cognitivo che coinvolge l'atto creativo, le caratteristiche distintive la personalità creativa, lo sviluppo e la manifestazione della creatività lungo il corso della vita, e l'ambiente sociale che maggiormente influenza la creatività. Dal punto di vista dell'approccio cognitivo Gedo, J. E. (1997). *Psychoanalytic theories of creativity*. In M. A. Runco, *The creativity, research handbook* (Vol. 1, pp. 29-39). Cresskill, NJ: Hampton Press, esplicita la creatività come processo di pensiero primario, rimuovendolo dall'aura di mistero che lo aveva sempre avvolto. La ricerca sull'aspetto interrelazionale ed ambientale della creatività condotto da Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview, e poi ripreso da Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). *Detrimental effects of reward: Reality or myth?* *American Psychologist*, 51, 1153-1166, sostiene che la creatività sia meglio espressa nel momento in cui è slegata da raggiungimento di un obiettivo specifico, ma notano che alcuni fattori ambientali favoriscono l'ampliamento della creatività individuale. Una delle metodologie per tale ampliamento è il *brainstorming*, ritenuto un modo per stimolare la creazione di nuove idee fin dal 1963 con lo studio di A. F Osborn, *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem-solving*, 1963, New York: Scribner. Tuttavia i risultati ottenuti utilizzando tale metodo sono funzionali solo laddove le istruzioni siano chiare, ne deduco una maggiore funzionalità in ambito educativo e conoscitivo rispetto a quello organizzativo aziendale.

- Lo studio di modelli creativi ha dato il via al proliferare dei riferimenti alla creatività in tutte le discipline di ricerca scientifica, e particolare presa ha avuto nelle discipline di ambito economico e imprenditoriale, ma anche riguardo alle scienze sociali, infatti diverse sono state le definizioni di creatività, prodotte nel corso di trent'anni di studio, come quella di Kaufman, James C., and Robert J. Sternberg, eds. *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press, 2010, definita come il processo del produrre qualcosa di originale e proficuo. Lo sviluppo di un ambiente che favorisca e sostenga la spinta creativa viene ritenuto fondamentale da M. Rugg-Gunn che nel testo *Defining Creativity, and How to Develop a Creative Culture*, scritto per consulenza alla Norman Broadbent Leadership Consulting, sulla base di studi psicologici di Amabile, Teresa M., et al. "Assessing the work environment for creativity." *Academy of management journal* 39.5 (1996): 1154-1184, sulla creatività, fa emergere come per le aziende lo sviluppo della cultura della creatività è un imperativo strategico.
- Il proliferare degli studi ha portato anche al proliferare dei modelli di creatività, dei tentativi di sistematizzare e formalizzare il processo creativo. Questo emerge nei tentativi di modellizzazione di T. Amabile, *A model of Creativity and Innovation in Organizations*, in *Organizational Behaviour*, vol. 10 1998, JAI Press Inc., pp. 123 – 167.

Lei la studiosa assume che la creatività individuale può essere utilizzata per l'innovazione organizzativa e, al contempo, il modello da lei previsto dovrebbe influenzare, tramite sistema organizzativo, la creatività degli individui in un circolo che parte e torna al singolo. Le implicazioni dello studio dimostrano come la creatività sia legata all'ambiente organizzativo. D. K. Simonton in *Creative Productivity: A Predictive and Explanatory Model of Career Trajectories and Landmarks*, da *Psychological Review*, 1997, Vol. 104, No. 1, pp. 66-89, formalizza un modello che segue e predice le variazioni nell'output dei prodotti creativi. Questi e altri modelli sono stati raccolti in formalizzazioni da Richard Tabor Green, *The Four Cycle Model* Journal of Policy Studies, 2001, n. 1 pp.11-117. Oppure dello stesso autore *A Creativity Checklist*, in Journal of Policy Studies, No.31 (March 2009), pp. 11-86. Questi sono tentativi di indagare la natura della creatività e modellarla al fine di trarne vantaggio in ambito organizzativo e produttivo.

- I tentativi di comprendere la natura della creatività e di valutarla, hanno portato diversi studiosi, in primis R. J. Sternberg *The Nature of Creativity*, Creativity Research Journal 2006, Vol. 18, No. 1, 87-98, questo nel tentativo di migliorare le istruzioni al fine di insegnare a pensare in maniera creativa. Facendo leva su studi precedenti, Michael, William B., Wayne S. Zimmerman, and J. P. Guilford. "An Investigation of Two Hypotheses Regarding The Nature of the." (1950) e Torrance, E. Paul. "Guiding creative talent." (1962), ha indagato quali tipologie di creatività esistono, il risultato è il ritrovamento di otto modalità o contributi creativi qualitativamente distinti: lo studioso mette in luce che esistono diversi tipi di contributi creativi, e questo dipende da come la spinta creativa porta in avanti idee già esistenti.
- Tra le prospettive divergenti di ricerca nell'ambito creativo assume particolare importanza per la trattazione attuale la ricerca che pone basi di relazione tra creatività ed educazione. Sebbene la ricerca specifica in tale direzione sia recente, mi permetto di citare come primo dato la revisione di L. Anderson alla tassonomia di Bloom, (Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, and Benjamin Samuel Bloom, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon, 2001) in quanto rispetto alle acquisizioni precedenti essa presenta come massimo grado di capacità conoscitiva il creare un nuovo prodotto a partire da fattori prima conosciuti e analizzati.
- Seguendo questa direzione la scuola di pensiero inglese offre spunti e approcci interessanti a partire da Cox, C.B. and Dyson, A.E, *The Black papers on education, a revised edition*, Davis-Poynter, London, 1971, in cui emerge che la creatività è una parte critica nelle pratiche di educazione incentrata sul bambino (*student – centred approach*). Se l'approccio educativo alla creatività dimostra per alcuni studiosi come

P.E Vernon, *'The nature-nurture problem in creativity'* in J.A.Glover, R.R.Ronning & C.R. Reynolds, *Handbook of creativity: perspectives on individual differences*, Plenum Press, New York, NY, 1989, che i tentativi di aumentare la creatività sono talvolta fallimentari e non mantengono i risultati ottenuti sul lungo periodo, comunque due casi di origine italiana di approccio educativo permettono di modificare in parte tali assunti.

- Si tratta del metodo Montessori, i cui risultati sull'acquisizione di abilità creative durature (*life – long skills for creativity*) sono messi in luce da O. Dantus, *'Artistic expression and the unfolding self: expressive adults, expressive children'* in *Namta Journal*, vol.24, estate 1999, pp. 5-18. Lo studioso pone l'accento sul ruolo dell'ambiente educativo e sul supporto dell'ambiente domestico per la riuscita dello scopo preposto. Altro esempio è costituito dall'approccio pre-scolastico della scuola di Reggio Emilia, messo in luce da Edwards, C.P, Springate, K.W, *'Encouraging creativity in early childhood classrooms'* in *ERIC Digest*, Office of Educational Research and Improvement, Washington DC, 1995.
- Come sostenuto a più riprese da Munari, Bruno. *Design e comunicazione visiva: contributo a una metodologia didattica*. Laterza, 1970 e anche Munari, Bruno. *Da cosa nasce cosa*. 1981, e ancora Bruno, Munari. "Artista e designer." Roma-Bari, Laterza (1971) la creatività non scardina la natura della ricerca di soluzioni innovative e alternative, bensì indaga e osserva le fonti di ispirazione alla ricerca di tali soluzioni. La creatività infatti viene dallo studioso individuata non come originalità o potenza creatrice, ma come frutto dell'osservazione, capacità di mettere insieme i diversi elementi di un progetto o di un oggetto "nel modo più giusto" (Munari B. *Da cosa nasce cosa* p. 62), ossia tenendo conto della destinazione dell'oggetto, degli ambienti, etc. In questo senso la creatività deriva dall'osservazione di un oggetto e dall'esperienza che si ha di esso, come ben si descrive nell'esempio relativo allo sviluppo del rasoio a mano (pp. 155 -160).
- Una creatività intesa in tal senso è frutto dello sviluppo di quello che De Bono, Edward. *Il pensiero laterale: come diventare creativi*. Rizzoli, 2004. Chiama proprio pensiero laterale, in contrasto con il pensiero verticale: "Il pensiero laterale arricchisce l'efficacia del pensiero verticale. Quest'ultimo sviluppa le idee prodotte dal pensiero laterale. Non si può scavare una buca in un posto diverso scavando più a fondo sempre la stessa buca. Il pensiero verticale viene usato per scavare più in profondità la stessa buca. Il pensiero laterale serve a scavare una buca in un posto diverso" (p.14). Il pensiero laterale spinge alla ricerca e generazione di numerose e diverse soluzioni ad un problema dato, seguendo una metodologia precisa per individuarle che hanno come

punti di partenza “la generazione intenzionale di modi alternativi di considerare le cose e la messa in discussione dei presupposti” (p.138).

- La connessione tra creatività e pensiero laterale è ulteriormente espresso nel volume sopra citato: “Il pensiero laterale è utile soprattutto nel problem solving e nella generazione di nuove idee, ma non resta confinato in queste situazioni perché è parte essenziale del pensiero in generale. Senza un metodo per modificare i concetti e aggiornarli si è soggetti a rimanere intrappolati in concetti più dannosi che utili (p.394)”. Sempre De Bono, Edward. *Sei cappelli per pensare: manuale pratico per ragionare con creatività ed efficacia*. Bur, 2015 individua nel “cappello verde” la creatività; è il cappello della “fertilità, creatività, piante che nascono da un seme, movimento, provocazione” (p. 266).
- La creatività così concepita, ossia come ritrovamento di soluzioni alternative frutto di un pensiero che apre a diverse possibilità anziché individuare una sola soluzione, diventa fondante anche il lavoro più meramente scolastico, dove le fonti di ispirazione sono raccontate alla stregua di quello che Calvino, Italo. *Lezioni americane*. Edizioni Mondadori, 2012 indica: l’esempio del tentativo di interpretazione delle pitture di Carpaccio a San giorgio degli schiavoni a Venezia, seguendo i cicli di San Giorgio e di San Gerolamo come fossero una storia unica, la vita d’una sola persona, e di identificare la sua vita con quella de Giorgio-Gerolamo. Attraverso il trasferimento e l’immedesimazione l’iconologia fantastica è diventata il modo abituale di esprimere la passione per la pittura. Egli adotta il metodo di raccontare le mie storie partendo da quadri famosi della storia dell’arte, o comunque da figure che esercitino una qualche suggestione. (p. 106).
- In quest’ottica di pensiero divergente e convergente risultano molto pregnanti le acquisizioni di Robinson, Ken. *Out of our minds: Learning to be creative*. John Wiley & Sons, 2011, la creatività è considerata dallo scrittore una competenza essenziale per la sicurezza e la soddisfazione personale in una società liquida (cfr. Z. Bauman). L’educazione deve quindi muoversi nella direzione di provvedere quelle abilità e qualità che sono necessarie per le nuove sfide: creatività, apertura culturale, comunicazione, collaborazione e problem solving (p. 20). Se sono chiare le competenze che occorrono per affrontare la società attuale, Robinson fa notare che non altrettanto chiara è da parte di chi si occupa di educazione a livello politico, la sottolineatura dell’importanza dell’apprendimento di tali competenze.
- A tale proposito però occorre sottolineare la presenza del documento Ferrari, Anusca, Romina Cachia, and Yves Punie. *"Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching."* JRC Technical Note 52374 (2009). Il rapporto contiene le nozioni di “apprendimento creativo”, inteso come quell’apprendimento che punta al superamento

delle nozioni imparate e allo sviluppo di abilità di pensiero, e “insegnamento innovativo”, il processo sotteso all’apprendimento creativo, per cui la scoperta e implementazione di nuovi metodi, strumenti e contenuti di cui può trarre beneficio il potenziale creativo degli studenti. Il rapporto tra creatività e apprendimento è qui ripreso a partire da Runco, M. A. (2003). *Education for Creative Potential. Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324, in cui la creatività è assimilata alla costruzione di un significato personale e Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge, che vede la creatività come creazione di conoscenza a partire da fattori, ma non mera ricezione di essa.

- Negli ultimi anni, come sostiene il rapporto su creatività ed educazione Shaheen, Robina. "Creativity and education." *Creative Education* 1.03 (2010): 166 si sono rivisti i *curricula* scolastici in 16 paesi sviluppati, europei, americani ed asiatici inserendo ed esplicitando la presenza di elementi che stimolassero la creatività al livello delle scuole inferiori, e in qualche caso anche in quelle superiori. Questo accade a partire dall’assunto che in tali paesi sviluppati si scorge evidente connessione tra lo sviluppo economico e quello creativo.
- Se è chiara l’importanza del pensiero creativo lo è altrettanto la difficoltà dell’esplicitazione, in ambito educativo, delle acquisizioni derivanti da tale pensiero. Il tema si affronterà da vicino nel prossimo capitolo, qui basti fare riferimento alla difficoltà nella verbalizzazione che è ben espressa nel volume di Sennett, Richard. *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli, 2008. Nel sesto capitolo del volume, dove l’autore affronta il tema delle istruzioni espressive egli afferma che Diderot aveva scoperto che tipografi e compositori erano incapaci di spiegare a parole quello che facevano, mentre lui si scopre incapace di formulare chiaramente in che modo avviene la coordinazione tra mano e occhio. Il linguaggio è sempre in difficoltà quando deve descrivere le azioni fisiche, in questo senso lo studioso sottolinea l’importanza di creare istruzioni espressive. (p.174). Esse vengono individuate come più efficaci, poiché “riconnettono il mestiere tecnico con l’immaginazione. Sono attrezzi linguistici che possono essere applicati all’insegnamento della musica, alla compilazione di manuali per computer o alla filosofia”. (p.186).

2.5 Dalla creatività al prodotto

- La creatività non è dunque slegata dal prodotto, esiste stretta correlazione tra la fonte d'ispirazione e il segno grafico prodotto, infatti l'elaborazione procede attraverso diverse fasi di schizzi e bozzetti, come viene enucleato anche in Munari, Bruno. *Da cosa nasce cosa*. 1981. Infatti proprio nell'elaborazione si passa dal bozzetto al disegno tecnico, a quello prospettico dove necessario, a quello esplosivo (un esempio pratico di cui si parlerà, proprio della Oliver Twist, di questo processo è stata la creazione dei prototipi di sedia per il progetto *L'Italia si alza*, con relativo processo).
- Per la raccolta di idee e il passaggio alla progettazione pratica di fondamentale importanza è la riunione di *brain storming*, così come viene vista da De Bono, Edward. *Il pensiero laterale: come diventare creativi*. Rizzoli, 2004: La riunione di brainstorming ha valore come scenario convenzionale che favorisce l'uso del pensiero laterale e come attività di gruppo in cui ha luogo una stimolazione incrociata di idee. Diversamente non c'è nulla di speciale nelle riunioni di *brainstorming* che non si possa attuare altrove. Alcune persone equiparano il pensiero creativo al *brainstorming*. Ciò significa equiparare un processo basilare con uno scenario relativamente minore che incoraggia l'uso di quel processo. La parte più importante della riunione di *brainstorming* è forse la sua convenzionalità. Quando ci si sta familiarizzando con l'idea di pensiero laterale è utile disporre di qualche scenario speciale in cui praticarlo. Più tardi il bisogno di un simile scenario diminuisce (p. 215).
- All'interno della progettazione ancora fondamentale è l'apporto di De Bono, Edward. *Il pensiero laterale: come diventare creativi*. Rizzoli, 2004, infatti l'autore mette in luce come all'interno di un progetto sia il pensiero laterale e creativo a suggerire le direzioni di lavoro: il processo progettuale è una forma molto opportuna per sviluppare l'idea di pensiero laterale. L'accento viene posto sui modi differenti di fare le cose, sui modi differenti di osservare le cose, sulla evasione dai concetti stereotipati, sulla messa in discussione dei presupposti. La valutazione critica è temporaneamente sospesa allo scopo di sviluppare una struttura generativa della mente in cui la flessibilità e la varietà possano essere usate con sicurezza. (p. 158).
- Cos R. Sennet, *L'uomo artigiano* raccoglie la descrizione di Renzo Piano rispetto al suo proprio metodo di lavoro: "prima fai uno schizzo, poi un disegno, poi costruisci un modello, quindi vai alla realtà - vai sul cantiere - e poi ritorni al disegno. Costruisci una sorta di circolarità: dal disegnare al fare e ritorno". A proposito della ripetizione dell'esercizio Renzo Piano osserva che questo è un approccio tipico dell'artigiano cioè quello che porta a pensare e fare contemporaneamente in modo tale che il primo prodotto poi venga rivisitato in un sistema circolare. Questa metamorfosi circolare, che crea un legame, può essere impedita dalla macchina perché

una volta collocati i punti sullo schermo, il disegno lo fanno gli algoritmi. Se si fa un uso sbagliato delle macchine il processo diventa un sistema chiuso, un percorso statico (p. 47).

- Nella progettazione della scuola Oliver Twist è poi un aspetto fondamentale quello dell'immagine coordinata secondo cui prodotti e ambienti non si concepiscono a sé stanti, ma legati. Munari, Bruno. *Da cosa nasce cosa*. 1981 accenna a tale concetto parlando della necessità, nella produzione industriale, di considerare la coerenza formale tra le parti e il tutto (p.140); ma definizione più specifica si ha da parte di Appiano, Ave. *Manuale di immagine. Intelligenza percettiva, creatività, progetto*. Vol. 4. Meltemi Editore srl, 2002. Nel volume l'immagine coordinata ha lo scopo di orientare il fruitore verso le caratteristiche industriali o di servizio, e di sedimentarsi nella memoria con associazioni positive (p. 152) essa è associata a diverse componenti: il marchio, il logotipo e lo stile di lettering, il codice cromatico, gli stampati della comunicazione interna ed esterna, la simbologia istituzionale, la pubblicità e la promozione. Nel metodo della Bottega del tessuto si adotta l'immagine coordinata come unificante i prodotti della bottega, da quelli grafici a quelli cartacei e di promozione, alla cartellonistica nelle aule.
- Esempio chiarificatore del tema dell'immagine coordinata si trova sempre nel volume, Munari, Bruno. *Da cosa nasce cosa*. 1981 nella descrizione del Patchwork realizzato da diversi artisti. Proprio per favorire un'immagine coordinata tra le varie parti dell'arazzo nella creazione del prodotto analizzato si riporta che si utilizzano diversi tessuti, ma di dimensioni identiche. I tessuti diversi, tinti in una medesima tintura di colore viola, creavano variazioni a seconda delle capacità assorbenti del tessuto stesso. L'immagine dei singoli riquadri di tessuto era in armonia con il resto, creando un'immagine coordinata all'interno del prodotto, proprio perché delle stesse dimensioni, sebbene il colore non fosse il medesimo e nemmeno la materia prima. (pp. 202-205). A partire da questi assunti si passa dalla creatività alla progettualità sempre seguendo Munari, Bruno. *Da cosa nasce cosa*. 1981, pp. 102-108 dove egli dà l'impianto di una scheda di analisi del prodotto di *design*. Questo impianto è stato utilizzato come punto di partenza per la realizzazione di una scheda di analisi del prodotto tessile, da somministrare agli allievi in sede di valutazione del prodotto creato, come punto di comprensione e riflessione di quanto sviluppato in ambito professionale.

3

L'aula ufficio: lo sviluppo critico

Il capitolo verterà sull'analisi della ricerca scientifica in merito al pensiero critico *in primis*, non come ulteriore rispetto al pensiero creativo, ma come semplicemente successivo, dal punto di vista temporale. Infatti l'esercizio e lo sviluppo del pensiero critico è caratteristica delle ore di lezione svolte in classe e non in laboratorio, ma che hanno il lavoro del laboratorio al centro.

3.1 Dal pensiero creativo al pensiero critico

- La prospettiva storica di analisi del pensiero critico vede la sua prima intuizione risalire addirittura a Socrate, ripreso già a partire da Voltaire, Newman e Stuart Mill, solo per citare alcuni dei pensatori del secolo scorso (le affermazioni seguono la scorta di R. W. Paul, *The critical-thinking movement*, In: *National Forum. Honor Society of Phi Kappa Phi*, 1985. p. 2). Le prime formalizzazioni recenti che portano a uno studio sistematico sono da far risalire a G. Watson, *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1980. In questa sede è pianificato il primo test di misurazione del pensiero critico, interpretando come fondamentale nel prendere decisioni in ambito lavorativo. Una prima sintesi delle ricerche sul pensiero critico svolte fino al 1985 è offerta poi da S. P. Norris, *Synthesis of research on critical thinking. Educational leadership*, 1985, pp. 40-45. Dove si mette in luce il pensiero critico a partire dalle affermazioni di J.A. Blair, *Presentation at the third C.T. Project Speaker/Workshop Series*, California State University, Sacramento, 1983, e D. Hitchcock, *Critical thinking: A guide to evaluating information*. Toronto: Methuen, 1983. Gli studiosi danno una prima definizione di pensiero critico come la capacità autonoma di decidere cosa fare e in cosa credere, ma per arrivare a questo sono implicate la capacità di produrre osservazioni affidabili, creare inferenze e offrire ipotesi ragionevoli.
- Procedendo con un'analisi ad ampio spettro ci si trova davanti a studi recenti e svolti secondo diverse prospettive, tra cui sicuramente il punto principale è lo studio di R. W. Paul e A. J. A. Binker. *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Center for Critical Thinking and Moral Critique*, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928, 1990. Lì infatti sono raccolti studi che intendono sostenere la preminenza dell'insegnamento del pensiero critico nelle scuole. Questa linea di pensiero, che vede lo sviluppo del pensiero critico come fondamentale per l'educazione, parte con le affermazioni di J. McPeck, *Critical Thinking and Education*, Oxford, Martin Robinson, 1981 e H. Siegel, *The rationality of science, critical thinking, and science education*,

Synthese 80.1 (1989) pp. 9-41. I due studiosi non pongono il pensiero critico come opzionale nell'educazione, bensì come condizione necessaria per essere educati, in quanto esso è strumento per lo sviluppo di valori morali come il rispetto per ciascun individuo.

- Lo sforzo definitorio e di catalogazione degli elementi costitutivi il pensiero critico è molto presente in R. W. Paul e A. J. A. Binker. *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world. Center for Critical Thinking and Moral Critique*, Sonoma State University, Rohnert Park, CA 94928, 1990, in R. Ennis, *A concept of critical thinking. Harvard educational review*, 1962, e ancora in M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003. Questa tensione formalizzatrice porta gli studiosi, a intendere il pensiero critico come capacità di giudizio largamente intesa, che includa elementi distinti come la disposizione alla domanda e alla sospensione del giudizio, sottolineata soprattutto da R. Ennis, *A concept of critical thinking. Harvard educational review*, 1962, e ancora in M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003. Inoltre fondamentale è il criterio secondo cui sono applicati i giudizi, i criteri servono da argini che trattengono il giudizio, come esprime M. Lipman, *The concept of critical thinking, Teaching Thinking and Problem Solving* 1988 pp. 5-7, i criteri dettano le argomentazioni che a loro volta sono fondamentali per il ragionamento, che porta ad esprimere un punto di vista che non è più mera opinione, ma è un giudizio critico a tutti gli effetti, un giudizio che tiene conto di diversi fattori e sostiene una posizione.
- A partire dal 2008 la California State University ha iniziato a richiedere degli esami obbligatori (graduation requirement) proprio sul pensiero critico, con lo scopo di approfondire la relazione tra linguaggio e logica, mirata alla capacità di analizzare e criticare, ragionare in maniera induttiva e deduttiva. Questa spinta è solo un segnale del fatto che il pensiero critico stia diventando importante in ambito educativo e molte siano le domande su come insegnare il pensiero critico e svilupparlo. In questa direzione va l'apporto di M. Siegel, e R. F. Carey. *Critical Thinking: A Semiotic Perspective. Monographs on Teaching Critical Thinking Number 1, Reading and Communication Skills*, 1989. Sottolineando che il pensiero critico è generativo (creativo in un certo senso, in quanto attua un processo di produzione di conoscenza) gli autori focalizzano l'attenzione sull'aspetto semiotico del pensiero critico, legandolo al linguaggio e all'ambiente d'apprendimento. Numerosi sono gli apporti recenti in questa discussione, a partire da R. Ennis, *Goals for a critical thinking curriculum. Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, e molto sono raccolti nel volume M. Heiman and J. Slomianko, *Thinking Skills Instruction: Concepts and Techniques, Building Students' Thinking Skills Series*, 1987. Soprattutto gli interventi di R. Hennis, *Critical thinking and the Curriculum*, pp. 40-48, B. K. Beyer, *Practice is not enough*, pp. 77-86, K. Disbury, *Theaching precise processing through writing instruction*, pp.167-173. Questo dibattito continua proficuamente cercando strategie e metodologie puntate proprio

all'insegnamento del pensiero critico, come raccolto in K. A. Davis, et al, eds. *Using Debate in the Classroom: Encouraging Critical Thinking, Communication, and Collaboration*. Routledge, 2016.

3.2 Insegnamento per competenze e metodologie

- Il sistema scolastico nazionale è diventato policentrico, è nato un sistema nel quale agiscono, con distinte competenze e responsabilità, diversi centri (regioni, enti locali, istituzioni scolastiche). Il cambiamento ha significato anche la scomparsa dei programmi nazionali e maggiore responsabilità progettuale delle scuole, esercitata attraverso un nuovo strumento, il *Piano dell'Offerta Formativa (POF)*. La predisposizione del POF avviene attraverso il confronto di una pluralità di soggetti e di visioni educative, in una complessità che va oltre i diversi ruoli (insegnanti, dirigenti, famiglie, studenti, etc) e richiede confronto, ascolto, negoziazione, sintesi.
- *L'educazione* è un evento che svela qualcosa di sempre più profondo e che i "protagonisti", i "contesti", gli "orizzonti di senso", i "tempi dell'educare", i "fini" e i "metodi" possono consentire ad ogni uomo e a tutti gli uomini di attingere i traguardi pensati, voluti e perseguiti. Questo pensiero nel testo del pedagogista G. Vico, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, la Scuola, Brescia, 2002, mette in luce quanto la pedagogia possa e debba essere misurata non tanto sulla disciplina quanto sul soggetto dell'apprendimento, possa essere così *student-centred*.
- La *legge 53/2003* delega in materia di «norme generali sull'istruzione e sui livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale», introduce inoltre *piani di studio personalizzati*, si parla di flessibilità, introduzione dello *strumento portfolio*, Unità di Apprendimento e Obiettivi Formativi, Centralità dell'alunno con i suoi bisogni formativi: attenzione al processo di insegnamento/apprendimento rapportato ai bisogni formativi dei singoli alunni; coinvolgimento attivo e propositivo delle famiglie.
- Queste norme (*DPR 275/99 legge 53/2003*) richiedono che l'istituzione scolastica sappia sempre di più connotarsi in termini di comunità. Il tratto che più caratterizza una comunità è l'inclusività.
- Interessanti sono le riflessioni sul tema proposte da CANEVARO A., *Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità*, "L'integrazione scolastica e sociale", n. 8/2, 2009, il quale sostiene che «la caratteristica dell'esclusione nell'ineducabilità è la confusione, ovvero l'essere confusi con soggetti che hanno caratteristiche solo molto da lontano simili, ma in realtà molto diverse: il pregiudizio, la possibilità che vi sia un giudizio che preclude ogni possibilità di avvicinare all'educazione i soggetti, come ad esempio i sordi, la mancanza di strumenti tecnici per individuare le caratteristiche, l'assenza di comunicazione. Da

questo si può capire che l'educabilità e l'inclusione sono un processo, un passaggio-non quindi un dato già acquisito che si può cercare di ottenere con un'azione che contenga elementi legati alla possibilità di una migliore conoscenza del soggetto sottratto alla confusione del gruppo, a migliori strumenti, a un quadro scientifico avvicinabile a tutti, e quindi volgarizzabile, a un clima culturale e sociale che permetta questo e ad un'offerta formativa adeguata. Questi elementi, “*intrecciandosi*”, contribuiscono a passare dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità».

- IANES D., *La Speciale normalità*, Erickson, Trento, 2006, precisa che *per passare dall'integrazione all'inclusione* non è sufficiente però cambiare soltanto la concezione del soggetto in difficoltà, si deve anche riformulare il concetto di “risorse” per attivare processi di individualizzazione, si deve uscire da una concezione stretta della dominanza di risorse speciali, verso una diffusione della competenza tecnica speciale nelle varie azioni didattiche ed educative della “normalità”, in un approccio dialogico di “*speciale normalità*”. La parte più larga dello schema è la *piena inclusione*: una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le diversità individuali di tutti gli alunni, non soltanto a quelle degli alunni con BES. Una scuola che non pone barriere, ma anzi *valorizza le differenze individuali di ognuno* e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento. *Una scuola fattore di promozione sociale*, davvero attenta alle caratteristiche individuali, sia nel caso delle difficoltà che nel caso della variabilità “normale” ed eccezionale. Questo livello, ottimale, integra dentro di sé inclusione e integrazione. Si dovrebbero *superare sterili contrapposizioni tra “inclusionisti” e “integrazionisti”*: c'è posto per tutti e anzi si dovrebbe collaborare nei tre livelli operativi.
- D. IANES E S. CRAMEROTTI, in *Alunni con BES, Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2013, sostengono che leggere le situazioni degli alunni attraverso il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES), fondato su base ICF (*International Classification Functioning*), possa far fare al nostro sistema di istruzione un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.
- Questa linea di pensiero è diventata recentemente attuale proprio grazie alla Direttiva Ministeriale (DM) del 27 dicembre 2012 e alla successiva Circolare recante le indicazioni operative del 6 marzo 2013. Una scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno.
- Una *comunità di pratiche* tra i docenti diventa la prassi necessaria per attuare un Progetto Educativo Inclusivo. PERLA L., *Comunità di pratica*, in BERTAGNA G. E TRIANI P., *Dizionario di didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2013, definisce la *comunità* nel significato di «obbligato a

partecipare, a dare col diritto di ricevere alcuna cosa, alcun ufficio o beneficio». Comunità che indica un'organizzazione i cui tratti costitutivi sono l'esperienza della relazione, la partecipazione, il mutuo aiuto, la coscienza del bene comune. Sullo sfondo della comunità vi è la comunione. Comunità come anche luogo della differenza e del conflitto. La *pratica* diventa l'elemento di coesione per la collettività, *comunità di pratiche*, "pratiche educative" come impegno reciproco di persone organizzate intorno a un'impresa comune, l'educazione, e/o compiti di qualità socialmente apprezzati: la promozione e la formazione della persona.

- Ogni persona, lungo tutto l'arco della sua storia, ha esperienza di se stessa in modo indiretto attraverso l'immagine che legge negli altri che interagiscono con lei; su questa immagine struttura la sua identità. Questo concetto viene chiaramente esposto in BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, la Scuola, Brescia, 2000. Perché l'io si riconosca in senso positivo «è indispensabile l'esperienza del tu. Serve, insomma, da un lato che noi incontriamo un altro volto e che vedendolo del tutto simile a noi gli riconosciamo come autonome, in lui, le stesse caratteristiche che sentiamo di possedere noi (sentimenti, pensiero, coscienza, essere-io, unità psico-fisica, volontà, ecc.); dall'altro lato, però, in particolare, serve che l'altra persona, a sua volta, ci riconosca simile a lui e ci dica *sei tu*: non voglia sopraffarci e trattarci da *esso*, ma rispettarci e relazionarsi in confidenza con noi».
- In BERTAGNA G., *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. ANTONIETTI- P. TRIANI (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012, si legge «l'individuo ha senso, a livello storico-sociale e pure biologico-organico, solo in quanto parte dell'intero che lo sopravanza, lo giustifica e lo stringe. La persona no: è il contrario. Non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche non è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé. Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto».
- BERTAGNA G. nella rivista, *Scuola e didattica*, 1 marzo 2004, precisa che «l'antagonismo che si è voluto talvolta rintracciare tra *individualizzazione* e *personalizzazione* sembra una forzatura artificiosa, oppure il frutto di una incomprensione».
- Si concorda con SANDRONE G., *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2008, quando afferma che i due termini, individualizzazione e personalizzazione, per le loro radici pedagogiche e culturali, non possono essere utilizzati come sinonimi, ma in un rapporto di contenente- contenuto tale per cui la *personalizzazione* contiene necessariamente *in sé l'individualizzazione*, ma nello stesso tempo, la trascende, esattamente come il concetto di persona comprende e trascende quello di individuo.

- Concetto di competenza è ben chiarito dai docenti di pedagogia G. BERTAGNA E P. TRIANI, *Dizionario di didattica*, Editrice La Scuola, Brescia, 2013, là dove si afferma che la competenza è saper scegliere, in una situazione concreta, quale soluzione usare, tra le conoscenze e le abilità già acquisite e interiorizzate dentro di sé. L'allievo non dovrà ripetere le procedure e le abilità così come le ha imparate, ma dovrà essere in grado di adattarle e renderle versatili alla situazione. È necessario vedere lo studente in azione. La competenza deve essere sperimentata e bisogna darne prova. Si è competenti se ci si mette in campo e si risolve un problema. La competenza è un essere non è un avere.
- Programmare per competenze è programmare attività didattiche dove i ragazzi si trovano ad eseguire compiti per trovare dentro di sé le competenze acquisite. I docenti devono creare le condizioni perché gli allievi, possano dare il meglio di sé. La competenza è un'unità in cui il docente fa capire l'unità dell'essere, l'unità migliore. Essere competenti è dimostrare che ciò che si fa è bene e che è in coerenza con la propria vita.
- Una conferma di quanto le *competenze trasversali* siano importanti è data dallo psicologo G. Daffi, *Le competenze trasversali nella formazione professionale*, Erickson, Trento, 2007, il quale afferma che spesso ciò che manca a chi frequenta corsi di formazione professionale non è la capacità di comprendere come svolgere un certo mestiere, ma un'educazione alla relazione, all'incontro con l'altro, alla presa di responsabilità e di consapevolezza delle proprie competenze. Per questo i formatori dovranno impostare percorsi che, oltre a trasmettere contenuti teorici, facciano sperimentare alcune esperienze e stimolino la riflessione, sostenendo lo sviluppo di competenze e i processi collegati alla realizzazione della loro trasversalità. Alcune aree chiamate in causa sono le capacità di comunicare ad altri idee, sentimenti e informazioni, di lavorare in gruppo, di collaborare valorizzando le differenze individuali, di gestire efficacemente situazioni difficili e di fare un bilancio delle competenze possedute. Con il termine *trasversale* non si intende “adatto a tutti in ogni contesto”, ma “acquisire competenze utili a tutti se contestualizzate e trasferibili”.
- Un quadro di sintesi dei passaggi normativi, che hanno introdotto l'alternanza scuola-lavoro come strategia metodologica, è fornito da E. Massagli, *Gli spazi per la valorizzazione dell'alternanza scuola lavoro*, in collaborazione con IRPET, ADAPT Labour Studies e-Book series, n.42 File. L'autore precisa che il concetto di alternanza scuola-lavoro, viene introdotto per la prima volta nella legislazione italiana con l'*art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. In tale comma si definisce l'*alternanza scuola-lavoro* come «modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze

spendibili nel mercato del lavoro», attuabile nei corsi del secondo ciclo. Pertanto l'art. 4 introduce una nuova "modalità" nelle disposizioni della scuola e nei percorsi formativo-professionali caratterizzata da un "metodo" innovativo: l'alternanza formativa.

- D. Nicoli, *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, LAS, 2011 la definisce come «una strategia metodologica che consente di realizzare un percorso formativo coerente e compiuto nel quale si integrano reciprocamente attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte nella concreta realtà di impresa».
- Il metodo dell'“educare facendo”, infatti, si realizza concretamente attraverso strumenti quali l'apprendistato, il tirocinio curricolare, il laboratorio che vengono previsti e regolamentati dalla legislazione. Vuole essere primariamente «una didattica laboratoriale fondata sulla sincronicità tra teoria e pratica e, quindi, sull'alternanza formativa» in G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in G. Bertagna (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, 2012.
- Successivamente viene emanato il d.lgs.15 aprile 2005, n. 77, attuativo «delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro» contenute nell'art.4 della l. 28 marzo 2003, n. 53. All'art.2 di tale d.lgs. vengono precisate le finalità a cui l'alternanza scuola-lavoro deve tendere:
- Attuare modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;
- Arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;
- Favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali;
- Realizzare un organico collegamento delle istituzioni scolastiche e formative con il mondo del lavoro e la società civile [...]; correlare l'offerta formativa allo sviluppo culturale, sociale ed economico del territorio.
- Ne *La nuova istruzione tecnica e professionale. Una scelta che mira in alto*, in MIUR-Dipartimento per l'istruzione Roma, 2010, si precisa che nel momento del passaggio alla scuola secondaria superiore «il più delle volte la scelta si indirizza verso il Liceo anche per chi ha vocazioni personali che negli Istituti Tecnici o nei Professionali potrebbero essere maggiormente valorizzate»: l'istruzione tecnica e professionale invece dovrebbero essere considerate dagli studenti come una valida opportunità per diventare i «diplomati [...] che le imprese ancora non trovano». Quindi non una scelta

di ripiego, come è ancora nell'opinione di molti, poiché «chi studia negli Istituti Tecnici e Professionali ha più probabilità di trovare un lavoro, prima degli altri... meglio retribuito... e con contratti più sicuri» i diplomati di questi istituti «entrano prima nel mondo del lavoro e continuano a formarsi [...] sanno rispondere con più sicurezza ai cambiamenti del mercato del lavoro» e quindi spesso sono preferiti dai mercati occupazionali.

- Si legge nel D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, dedicato al riordino dell'istruzione tecnica che «stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio». L'alternanza scuola-lavoro come precisato nel decreto, smette di essere una “metodologia” per diventare anch'essa uno “strumento” “un'attività”, una strategia da inserirsi nell'offerta formativa sia per dare maggior valore alla formazione in situazioni e alle esigenze del mercato del lavoro, sia per proporre agli studenti un ventaglio più ricco di esperienze formative «sul piano metodologico, il laboratorio, le esperienze svolte in contesti reali e l'alternanza scuola-lavoro sono strumenti indispensabili per la connessione tra l'area di istruzione generale e l'area di indirizzo; sono luoghi formativi in cui si sviluppa e si comprende la teoria e si connettono competenze disciplinari diverse; sono ambienti di apprendimento che facilitano la ricomposizione dei saperi e coinvolgono, in maniera integrata, i linguaggi del corpo e della mente, il linguaggio della scuola e della realtà socio-economica» così si legge nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6).
- Le scuole avvertono, sempre di più, la necessità di inserire nei percorsi formativi offerti ai ragazzi delle occasioni di alternanza, come recitano ancora le sopraccitate *Linee guida* «non solo per superare la separazione tra momento formativo e applicativo, ma soprattutto per accrescere la motivazione allo studio e per aiutare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali e nella sperimentazione “sul campo” della vastità e dell'interconnessione delle conoscenze e delle competenze necessarie per avere successo nell'attuale situazione storica».
- È necessario, perciò, che la scuola investa sulla formazione iniziale e continua di tutti i docenti, affinché essi si facciano carico di esigenze diverse, delle mutate richieste della società e del mondo del lavoro, nonché dei nuovi modelli di apprendimento dei giovani, come pure delle loro difficoltà e disagi.
- G. Bertagna, *Fare laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012, afferma che «si deve prendere atto di un dato, al di là di ogni valutazione dello stesso: è finita l'epoca in cui, prima, ci si preparava a svolgere un lavoro e, poi, dopo la fase della preparazione, si esercitava questo lavoro, magari per l'intera vita. [...] È indispensabile “apprendere lavorando” e, reciprocamente, “lavorare apprendendo”, la dimensione professionale non può e non deve essere l'unica ed esclusiva qualificazione di ogni persona e della sua ricchezza personale, sociale e culturale, ma deve integrarsi con

tutte le altre che la contraddistinguono. Ecco perché non è più possibile ragionare in termini di scuola intesa come “preparazione di *un* lavoro”, che fra l’altro non si incontra mentre si studia, e di lavoro, concepito come esperienza alternativa alla scuola. I due momenti o stanno insieme o, viceversa, si danneggiano a vicenda». 38 Si vedano per quanto concerne l’istruzione secondaria superiore in particolare gli artt. 15, 16,17, 64 e 66 del d.l. 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla l. 6 agosto 2008, n. 133; il d.l. 1 settembre 2008, n. 137, convertito dalla l. 30 ottobre 2008, n. 169; il d.l. 10 novembre 2008, n. 180, convertito dalla l. 9 gennaio 2009, n. 1; i regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010.

- G. Bertagna, *Fare laboratorio*, Editrice La Scuola, Brescia, 2012, ampiamente descrive la modalità del fare scuola attraverso i laboratori. Sostiene che è tutta la didattica, quella che si svolge sempre in ogni momento scolastico, che dovrebbe abituare gli studenti a passare dal modello dell’*auditorium* dove “si ascolta una lezione” a quello del *laboratorium* dove “si fa una lezione”, proprio nel senso di co-costruirselo, co-farselo, co-modellarselo con i compagni, con i docenti, con il tutor aziendale ecc. Il laboratorio si identifica come una «metodologia didattica innovativa, che coinvolge tutte le discipline, in quanto facilita la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento che consente agli studenti di acquisire il “sapere” attraverso il “fare”, dando forza all’idea che la scuola è il posto in cui si “impara ad imparare” per tutta la vita. Tutte le discipline possono, quindi, giovare di momenti laboratoriali, in quanto tutte le aule possono diventare laboratori».
- L’esperienza che J. H. Pestalozzi realizza a Stanz, apre nella storia della pedagogia occidentale, al valore educativo del lavoro, capace di esprimere i tre aspetti della persona: mano, mente e cuore. Descrivendo il *setting* di lavoro ideato da Pestalozzi, P. Meireu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 1995, afferma che, per quanto possa parere inusuale osservare tutti questi ragazzi, di età diversa, affacciati intorno a compiti concreti e molteplici, si tratta pur sempre di una scena meno inquietante di quella di un’aula con i banchi schierati verso la cattedra, occupati da studenti tutti della stessa età, che dovrebbero avere come compito quello di ascoltare il docente che interroga i compagni, ascoltare il docente che spiega il nuovo argomento, ascoltare le indicazioni per fare i compiti assegnati sul nuovo argomento, ascoltare, ascoltare, ascoltare. Nell’ottica della didattica tradizionale lo studioso fa emergere che spesso gli studenti non ascoltano, possono fingere, ma sostanzialmente fanno altro. Il docente che intenzionalmente predispone un percorso di *didattica laboratoriale*, intenzionalmente riconosce valenza formativa al fare e all’agire. Nel *laboratorium* non esiste “pensare teorico” senza “fare tecnico” e senza “agire pratico”; l’astratto e il concreto si “mettano” in continuazione, non si esercita sempre e soltanto una riflessione intellettuale di secondo grado, fondata sul libro, sulla parola scritta, che ha come unica destinazione la

comprensione teorica, ma la riflessione ha sempre la possibilità di essere posta, pensata e vissuta come problema, come progetto personale, come fare e agire consapevoli che diventano, in questo modo, fini autonomi dell'azione educativa e non semplici situazioni utilizzate a servizio occasionale e strumentale del sapere teorico.

- La collaborazione attiva tra le scuole da un lato e le imprese dall'altro porterebbe vantaggio alle due dimensioni, rendendole meno distanti tra loro e offrendo prospettive per costruire meglio, reciprocamente, il futuro. Il tirocinio apre questa possibilità di connessione. Si rimanda per l'analisi etimologica del termine "tirocinio" a G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra curricolari* in *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la Legge Fornero*, ADAPT, University Press, 2013. Lo studioso sottolinea che "Tirocinio", deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*, verbi che portavano con sé un doppio significato complementare: da un lato, il consumare sfregando (come accade con le pietre coti), un ripetere a lungo la stessa cosa, l'esercitarsi più volte in un'abilità; dall'altro, anche il sorvegliare, il prendersi cura, il riservare attenzione emotiva e razionale a chi sta esercitandosi e "si consuma sfregandosi" nell'apprendimento da parte di chi è esperto. Il termine, tirocinante, quindi, fa riferimento ad una doppia realtà complementare: quella di chi deve imparare a fare qualcosa non semplicemente guardando, ma anche "facendo e rifacendo" in prima persona; quella di chi, al contrario, esempio e modello esperto d'azione, è chiamato a sorvegliare se il novizio, in questo suo reiterare gli stessi suoi gesti esperti, impara a fare bene, come si deve, a regola d'arte il compito in cui è stato coinvolto.
- Il *tirocinio*, pertanto, si concretizza attraverso l'interazione pratica in una realtà lavorativa. La sua realizzazione avviene, attraverso la supervisione di un tutor aziendale. Questa tipologia pedagogico-didattica può avvicinare sempre più scuola e impresa, si configura come luogo sociale e cooperativo nel quale ogni soggetto in formazione si assume la diretta responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto o una parte di tale processo, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento, e protezione costante riguardo alla qualità sia dei prodotti da realizzare, sia dei processi lavorativi e delle relazioni interpersonali con cui realizzarli. Ciò significa produrre qualcosa potendo contare su un esperto riconosciuto (*tutor* aziendale) che aiuta, momento dopo momento, il ragazzo inesperto a non fare errori, da un lato intervenendo sulle sue azioni professionali (*lavoro*) quando fossero inadeguate e, dall'altro lato, facendogli scoprire, integrandosi anche con il *tutor* scolastico, le conoscenze e le abilità contenute in modo esplicito od implicito nelle azioni professionali che è chiamato a svolgere nel suo lavoro (*studio*). Azioni professionali volte al prodotto e azioni formative volte al processo e alle relazioni, in questo modo, si alternano in continuazione; e l'esperienza del tirocinante, tramite l'insegnamento dell'esperto, diventa migliore, più ricca di consapevolezza e di cultura, fino a diventare competenza personale autonoma, accreditata socialmente. *Tutor* aziendale e *tutor* scolastico del giovane in alternanza sono i garanti di questo processo e

loro stessi lo vivono come occasione preziosa per perfezionare le competenze educative, culturali e professionali che possiedono e le funzioni organizzative che svolgono nell'azienda e nella scuola. In altri termini, come occasione per l'ottimizzazione dell'apprendimento organizzativo.

- Si può concludere con Sandrone G., in *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2008, che il fine della didattica laboratoriale è la persona e la sua maturazione: tale maturazione avviene sempre ed sostanzialmente all'interno di precisi contesti, processi e relazioni, non esiste passaggio unidirezionale di conoscenza tra chi "sa" e chi "non sa", ma esiste sempre una mediazione di apprendimenti interpersonali, che diventano reali apprendimenti nel momento in cui sono riconnessi con preconcoscenze e legati all'ambiente circostante.

3.3. L'ambiente d'apprendimento

- Gli studi in questo campo risalgono addirittura ai padri fondatori dell'attivismo pedagogico come Don Milani, Montessori e Dewey, ma sicuramente le nuove tecnologie hanno dato una spinta innovativa alla concezione di ambiente di apprendimento. La didattica 2.0 infatti postula la flipped classroom, chiamata inverted classroom in M.J. Lage, G.J. Platt, and M. Treglia. *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*. The Journal of Economic Education, 31(1):30–43, 2000, dove emerge che il focus della lezione è spostato sull'apprendimento di nuovi concetti prima della lezione e l'utilizzo del tempo insieme al docente per creare effettivo nuovo apprendimento attraverso il "fare significato" di quanto letto in precedenza e sedimentarlo. Padri in tale senso sono anche gli studi di J. Piaget, D. Elkind, and A. Tenzer. *Six psychological studies*. Random House New York, 1967. e L.S. Vygotsky. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Lo spostamento del focus dal docente allo studente produce degli effetti sull'apprendimento stesso, crea un ambiente in cui gli studenti sono interessati nella conoscenza attiva anziché ricettori passivi di un'informazione, come sostiene J. Michael. *Where's the evidence that active learning works?* Advances in Physiology Education, 30(4): 159–167, 2006. Lo studioso sottolinea che questo tipo di ribaltamento ha anche l'effetto di creare un ambiente inclusivo, in cui le differenze e peculiarità di ciascuno siano esaltate e sostenute dal gruppo. Questo particolare aspetto della flipped classroom è sottolineato anche da H. Foot and C. Howe. *The psychoeducational basis of peer-assisted learning*. In K.J. Topping and S.W. Ehly, editors, *Peer-Assisted Learning*, pages 27–43. Lawrence Erlbaum Associates, 1998. Sempre grazie alla flipped classroom cambia il ruolo e la funzione del docente, come sottolineano M. Maglioni, F. Biscaro

in *La classe capovolta*, Erickson 2014, che non è più semplicemente un erogatore di conoscenza e sapere, ma sposta la sua posizione e facilita il processo che porta l'allievo ad essere protagonista nel ritrovamento dei significati. Di conseguenza come docente può anche focalizzarsi sui diversi stili di apprendimento degli allievi fornendo una personalizzazione più spiccata.

- Parte della personalizzazione è offerta grazie all'individuazione di gruppi di lavoro, che fungono anche da strumenti compensativi, in cui gli studenti con più difficoltà sono accompagnati nella costruzione del significato dai compagni in un ambiente che favorisce l'interazione alla pari, sebbene i livelli di apprendimento di partenza possano essere differenti, come testimonia uno studio di E. G. Cohen, R. A. Lotan, *Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom*. American educational research journal, 1995, 32.1: 99-120.
- Un altro aspetto evidente nello spostamento del docente è il cambiamento della struttura delle lezioni dal docente come produttore di domande allo studente che formula le domande – guida per il suo apprendimento attraverso lo sviluppo della Question Formulation Technique, teorizzato da D. Rothstein e L. Santana, *Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions*, Harvard Education Press, 2011. Lo studente non subisce più passivamente le domande del docente, bensì formula le proprie domande a partire da un oggetto di studio, o da una fonte. Questo permette agli studenti di prendere possesso del proprio apprendimento, ed esso diventa più efficace e duraturo.

**DALL'IMMAGINE AL PRODOTTO NEL SETTORE
TESSILE**

1

Il settore tessile nella scuola *Oliver Twist*

1.1 La scuola e l'origine

La scuola Oliver Twist nasce dall'esperienza di Cometa, che si fonda sulla scelta dei fondatori, due fratelli che hanno iniziato a vivere insieme con le loro mogli e hanno iniziato l'esperienza dell'affido. L'occasione storica della nascita della scuola non è trascurabile nell'indicazione del metodo proposto, in quanto tutta l'impostazione didattica attuale non è nata a tavolino, in maniera teorica, bensì dalle esigenze che, piano piano, emergevano dagli attori della storia.

La *Scuola Oliver Twist* di *Cometa Formazione* nasce, infatti, nel 2003 per trovare soluzioni al problema sempre più rilevante dell'abbandono scolastico e per prevenire il fenomeno della dispersione scolastica, nasce con corsi professionalizzanti, volti a insegnare un mestiere a ragazzi in dispersione scolastica. Già dall'origine il settore tessile era parte integrante dei percorsi, nel progetto TE-LE che coniugava tessile e legno nel recupero di vecchie scocche di sedie che altrimenti sarebbero state portate in discarica. Il lavoro dei primi allievi ha permesso invece di riqualificare dei prodotti destinati allo smaltimento trasformandoli in pezzi unici. L'avventura della scuola inizia così, e si formalizza come IeFP con al suo interno tre percorsi: il percorso Tessile, quello di Falegnameria e il Sala Bar.

Si cita l'origine della scuola per due fattori fondamentali di metodo: da una parte l'impostazione didattica pratica, che tratteremo in maniera più dettagliata nel paragrafo successivo, dall'altra la natura di accoglienza della scuola, che ne detta e sottolinea le scelte, fino a influenzare la didattica stessa della singola lezione.

In modo particolare durante una serie di incontri e interviste con Erasmo Figini e il corpo docente hanno fatto emergere le peculiarità del metodo della scuola, che si scandaglierà nel corso del lavoro di ricerca. In questo momento occorre semplicemente

esplicitare e ribadire quello che abbiamo visto emergere in questi incontri come linee guida del nostro lavoro, scoperto a partire dal racconto dell'esperienza dei protagonisti.

I pilastri fondamentali del lavoro si devono infatti ricondurre ai seguenti presupposti:

- L'educazione è introduzione alla realtà: l'educazione nell'ambito della scuola e delle altre realtà di Cometa è infatti vista come quell'insieme di azioni riflesse che sostiene nel rapportarsi con la realtà, nel progredire della conoscenza e della comprensione della stessa. Di conseguenza la realtà non va spiegata, ma è più interessante accompagnare con domande nella scoperta dei suoi fattori per potersi immedesimare nella realtà per conoscerla meglio.
- Stare con per fare con: la conseguenza di questa concezione della conoscenza è che il fare insieme non ha le caratteristiche del maestro che guarda l'allievo da lontano, ma di quello che si mette in cammino con l'allievo nella scoperta della conoscenza. Questa posizione spinge a partire da una domanda che metta in gioco il docente e l'allievo, che sia occasione di scoperta per entrambi.
- La bellezza come strumento per l'educazione: la bellezza dei luoghi, la cura per ciascun dettaglio dell'ambiente e della proposta didattica è vista come strumento educativo in quanto un luogo bello, ordinato, preparato, fa sentire accolti come in una casa.
- Sacrificio: la fatica non è risparmiata nell'apprendimento, anzi il fare insieme chiede un contributo reale da parte degli allievi, non spettatori ma protagonisti nella conoscenza. Questo implica il chiamare in causa gli allievi e la loro libertà, inclusa la capacità di fatica e sacrificio. Il compito del docente è sempre quello di fare con l'allievo, stare con lui in modo concreto, nel sostegno in classe e nello studio.
- Unici e irripetibili: gli allievi sono "pezzi unici", la lezione quindi è occasione di scoperta della realtà insieme, valorizzando i talenti di ognuno attraverso lo sguardo a ciascuno.

Queste linee guida sono emerse dall'osservazione della nostra pratica e dal confronto con chi ha iniziato la scuola. Il tentativo quotidiano è quello di mettere in pratica queste linee guida nelle lezioni, come punto teorico.

1.2 Il metodo tessile

L'origine, come si diceva, non è indifferente, dal momento che tutta la struttura della didattica è stata impostata a partire dalla formazione pratica e ruota attorno a commesse reali, proprio perché l'idea di aprire una scuola di formazione professionale è nata da studenti che apprendevano attraverso il 'fare', lo svolgere un lavoro dall'inizio alla fine, e dal fatto che fin dall'inizio la commessa assegnata fosse reale e non fittizia.

Parlando del settore tessile le competenze regionali afferiscono per il terzo anno al profilo di operatore delle lavorazioni artistiche-addetto arredo tessile, invece per quanto riguarda il quarto anno il profilo cambia, focalizzandosi sull'abbigliamento e gli allievi ottengono la qualifica in Tecnico dell'abbigliamento. La scelta della scuola è quindi quella di permettere agli studenti di procedere su entrambi i piani, relativamente al disegno a stampa e su tessuto, in modo tale da differenziare chiaramente i profili al terzo e al quarto anno.

L'esigenza di impostare la didattica attorno a commesse reali ha portato come conseguenza lo sviluppo di unità didattiche che tenessero conto delle fasi del processo produttivo. Nel lavoro di ricognizione si sono riconosciute le seguenti fasi:

1. Ideare: si tratta della ricerca delle fonti d'ispirazione. Sono il punto di partenza per la realizzazione di tutti i prodotti della scuola, e coincidono con l'individuare uno o più oggetti che suscitano l'interesse di un allievo, e che diventano il punto di partenza per l'elaborazione.
2. Progettare: consiste nel passaggio dalla fonte d'ispirazione ai primi bozzetti, dove gli allievi iniziano a elaborare le immagini iniziali, trasformandole e avvicinandole al prodotto. In questa fase avviene il primo incontro con il committente e il primo contatto con il prodotto che viene assegnato a ciascuno.
3. Realizzare: attraverso gli strumenti tecnici di Photoshop e Cad tessile avviene la realizzazione del prodotto, che da semplice disegno o bozzetto diventa disegno per tessuto, raggiungendo quelle caratteristiche di ripetizione e messa a rapporto che lo rendono prodotto.
4. Valutare: il prodotto, dopo essere stato valutato dal maestro di bottega, incontra il cliente o committente, e nel dialogo emergono i punti di forza e di

lavoro del progetto dell'allievo. Questo momento è fondamentale in quanto l'apprendimento avviene proprio considerando il buono di quanto accaduto e i punti di miglioramento possibili.

Nella tabella sottostante le fasi di lavoro accompagnate dai relativi prodotti intermedi:

commessa	<p>il committente incontra il gruppo di lavoro e propone la realizzazione del prodotto "grafica per una t_shirt" e la relativa prototipia. Indica tema e suggerisce sue fonti di ispirazione. Propone i vincoli temporali e generali di costo</p> <p>Eventuale fase interlocutoria. Il gruppo di lavoro rielabora la mappa delle fasi di lavoro ed elabora una proposta da far giungere scritta, facendo eventualmente ulteriori richieste di chiarimento.</p> <p>Il gruppo di lavoro elabora una risposta da far giungere scritta, con piano generale di lavoro e fattiva accettazione dell'ordine</p>	report incontro committente
		mail interlocutorie
		lettera di risposta al committente
ideare	<p>si fanno ricerche iconografiche per conoscere meglio, approfondire e sviluppare temi e fonti di ispirazione proposti dal committente</p> <p>si raccolgono materiali di approfondimento culturale legati ai temi e alle fonti</p> <p>si eseguono studi di carattere espressivo_grafico sui segni e le forme che lo studio delle fonti suggerisce (in coerenza con...)</p> <p>si eseguono studi di carattere espressivo_cromatico sulle cartelle colori che lo studio delle fonti suggerisce (in coerenza con...)</p> <p>si eseguono studi di carattere espressivo sui materiali che lo studio delle fonti suggerisce (in coerenza con...)</p>	raccolta immagini sulle fonti e ricerche connesse
		schede di approfondimento culturale
		bozzetti di segno
		prove di colore
		esperimenti su materiali vari

	<p>si raccoglie in maniera plastica il percorso di ricerca e di senso che parte dalle fonti di ispirazione e che arriva ai segni, alla cartella colori, ad una o più ipotesi di messaggio</p> <p>il committente incontra il gruppo di lavoro e si confronta con la proposta rappresentata in bacheca. Eventualmente la rielabora e approva il tutto che diviene "moodboard" ufficiale di riferimento</p>	<p>bacheca o altro supporto</p> <p>moodboard approvato dal committente</p>
progettare	<p>il gruppo di lavoro rielabora e sviluppa (anche con mezzi informatici) il repertorio di segni, forme, colori, materiali e significati . In coerenza con il moodboard approvato</p> <p>Si alimenta il progetto dal punto di vista culturale, facendo ricerche di approfondimento su aspetti specifici riguardo oggetti, temi e significati confermati nel mood</p> <p>Si consolida il progetto dal punto di vista tecnico, facendo ricerche e prendendo orientamenti riguardo aspetti merceologici e tecnologici</p> <p>Eventualmente si contattano e si prendono accordi preliminari con fornitori esterni, relativamente a forniture e lavorazioni che non è possibile realizzare in proprio</p> <p>Il gruppo di lavoro, anche attraverso l'utilizzo dei mezzi informatici) adatta rielaborazioni e sviluppi alla forma di bozzetti in grado di pre_figurare il prodotto</p> <p>t_shirt</p> <p>eventuale fase interlocutoria. Il gruppo di lavoro incontra la committenza per verificare il corretto orientamento del lavoro, correggere, ri_tarare</p> <p>il committente incontra il gruppo di lavoro, seleziona ed eventualmente approva le proposte definitive, anche in merito ad aspetti merceologici e tecnologici relativi alla</p>	<p>repertorio elaborazioni</p> <p>schede di approfondimento culturale</p> <p>orientamenti riguardo materiali e tecniche da utilizzare</p> <p>repertorio bozzetti prodotto</p> <p>report incontri</p> <p>bozzetti prodotto approvati dal committente</p>

produzione dei prototipi

realizzare		prototipia definitiva e file utilizzabili per la stampa	
	anche sulla base dei contatti degli eventuali fornitori esterni, si acquisiscono e determinano i parametri tecnici fondamentali necessari per realizzare il prototipo. Ciò in relazione agli aspetti merceologici e tecnologici.		quadro parametri tecnici necessari
	rispettando i parametri tecnici acquisiti si processano con mezzi informatici adatti i disegni scelti (acquisizione, pulizia, ri_elaborazione, variantatura...)		files adatti alla stampa
	si concludono eventuali accordi con fornitori esterni		mail interlocutorie
	si realizza la stampa sul supporto scelto		supporto stampato
	si realizzano eventuali ulteriori lavorazioni o finiture del prototipo		prototipo finito
valutare	il committente in un ultimo incontro/comunicazione dà riscontro della corrispondenza del prodotto finale ai vincoli di commessa/progettazione	report incontro/lettera finale	

Come si può notare la tabella non riporta solo le fasi di lavoro individuate, ma anche le ricadute didattiche di ciascuna fase insieme ai prodotti necessari. Emerge già come il prodotto porti con sé la didattica e sia fulcro attorno a cui si snodano gli argomenti, in maniera non finalistica ma funzionale.

Per quanto riguarda le commesse esse sono assegnate a ciascuna classe secondo una difficoltà crescente nell'uso degli strumenti professionali.

1 Maglietta: il prodotto più semplice in quanto si tratta dell'elaborazione di un disegno piazzato.

2 Bandana: a partire dall'elaborazione del bozzetto a cornice viene ripetuta sui quattro angoli del tessuto

3 Tovaglia: il tessuto deve essere *all over*, una ripetizione che non mostri difetti, messa a rapporto secondo il motivo scelto.

4 Capo d'abbigliamento: il capo viene confezionato con un tessuto *all over* realizzato a seconda della commessa assegnata.

Il metodo del settore tessile riprende, nelle sue fasi e nel suo procedere, il metodo dell'azienda, partendo dalle intuizioni di Erasmo Figini, fondatore di Cometa e della scuola Oliver Twist. Da lui nasce la concezione stessa di creatività che contraddistingue il metodo della scuola ossia il legame profondo con l'osservazione, come riporta il documento redatto per la progettazione dell'Unità Formativa Ideare della scuola:

L'ideazione, la creatività non è, come oggi vogliono farci credere, la capacità quasi magica di creare dal nulla qualcosa di nuovo. Ideare, creare, nasce dalla osservazione della realtà intorno a me, [...] che è un dono, perché non l'ho creata io, e che, se sono attento, mi suggerisce l'azione, qualsiasi tipo di azione.

Se devo disegnare un tessuto per l'arredamento, basta osservare la natura, i suoi colori e abbinamenti di colori, le sue forme, i suoi sapori. Se devo arredare una casa, parto da come è, da dove è, e da chi ci abiterà. Se devo preparare un banchetto mi devo immedesimare in chi saranno gli ospiti, nel luogo in cui lo farò e con qual è l'occasione per cui si vuole fare tale banchetto.

Tutto è fonte d'ispirazione per un uomo attento!

Le risposte sono già tutte nella realtà attorno a noi (luoghi, persone, piccoli dettagli, ecc.), non nella nostra testa, ma per intercettarle occorre educare gli occhi ed il cuore a riconoscerle.

L'altra grande questione è che l'ideazione, la creazione, non è mai fine a se stessa, è sempre per qualcuno. Quando facciamo un gesto qualsiasi, se non ci è chiaro per chi lo facciamo, è un gesto distratto, ultimamente

dettato dall'istinto e quindi meno bello, profondo e vero di come potrebbe essere.

Queste affermazioni dettano il metodo per la creazione di un prodotto, ma anche tutto il metodo di lavoro della scuola: si invitano gli studenti a osservare la realtà in quanto essa è la prima fonte d'ispirazione, e non a lavorare con la fantasia. L'intuizione porta con sé una possibilità conoscitiva non indifferente in quanto diventa metodo per la scuola Oliver Twist, la realtà è interessante di per sé, e quindi è il punto di partenza di ogni azione didattica nella scuola.

Il processo produttivo a scuola e le sue fasi

In questo secondo capitolo si prenderà in considerazione il metodo utilizzato in ambito professionale tessile, percorrendo dapprima i suoi passi fondamentali, per poi concentrarsi sull'aspetto della commessa che coinvolge il pensiero visuale e creativo, ossia quello che concerne il Centro Stile e la creazione del Moodboard. La presentazione del lavoro è accompagnata da casi, esempi concreti che aiutano ad esplicitare la natura del lavoro effettuato.

2.1 Ideare: le fonti d'ispirazione e il pannello tendenza

Tutta l'impostazione didattica delle materie professionali si sviluppa attorno al progetto assegnato a ciascuno studente, seguendo per la realizzazione le fasi di lavoro che si svolgono, nel caso del settore tessile, in un'azienda. A ciascun allievo è chiesta la realizzazione di un prodotto, partendo dall'ideazione, e seguendo tutti i passaggi di lavorazione; il prodotto è quindi frutto del lavoro dell'allievo che ne vede il procedere in tutte le fasi.

Le fasi di realizzazione del prodotto che sono state individuate sono le seguenti:

- Ideare: dove si scelgono le fonti d'ispirazione da cui si procede e si realizza il pannello tendenza, strumento decisivo per l'individuazione della tendenza della stagione;
- Progettare: coincide con la stesura dei primi bozzetti di disegno, dalle fonti d'ispirazione l'allievo comincia a tracciare un segno che secondo la richiesta del cliente sarà poi l'oggetto della stampa;
- Realizzare: il disegno viene elaborato con programmi come Photoshop e CadEAT, per la grafica e per la realizzazione di un tessuto, sempre tenendo conto della richiesta del cliente;

- Valutare: all'allievo è chiesto di individuare i punti di forza e di lavoro rispetto al prodotto, e di creare varianti e modifiche rispetto all'interlocuzione con il cliente.

Lo strumento professionale in cui si tiene traccia di tutto il percorso in maniera grafica e adatta alla presentazione a qualsiasi cliente è il *Moodboard* (letteralmente "lavagna dell'atmosfera"). Il *Moodboard* è costituito da un cartone nero 70 x 100 su cui il singolo allievo raccoglie tutti i passaggi della lavorazione del prodotto dalle fonti d'ispirazione alla stampa del suo tessuto, in pagine diverse, assumendo l'aspetto di un grosso quaderno.

In questa prima sezione ci concentreremo sull'ideazione del prodotto, sulla scelta delle fonti d'ispirazione e sul loro utilizzo nel settore tessile, descrivendo il caso del pannello tendenza dell'A.F. 2015 – 2016.

2.1.1 Il caso Expo 2015

Il lavoro professionale, come avviene nelle aziende tessili che abbiano una sezione creativa del prodotto, incomincia dalla costruzione di un pannello tendenza, strumento professionale che permette l'individuazione del *trend*¹ dell'anno. Per quanto riguarda il settore tessile, il pannello tendenza è un prodotto condiviso, che raccoglie tutte le fonti d'ispirazione emerse durante il primo mese di scuola.

Se il prodotto finale è unitario, il *focus* di ciascuna classe tessile è però diverso, in quanto ciascuna classe realizza prodotti legati a collezioni diverse: il primo anno realizza la collezione 'natura', alla seconda è invece affidata la collezione 'la città nella città', focalizzata sull'appartenenza, per il terzo anno la collezione è 'simboli' e durante il quarto anno il prodotto ha come centro 'l'oro come valore', in quanto agli studenti è chiesto di riguardare il percorso degli anni precedenti come, appunto, valore. Questi quattro *focus* rappresentano le quattro collezioni del *brand* Cometa².

Dal punto di vista didattico il primo mese di scuola coincide con l'unità formativa 'ideare'. L'ideazione, nel lavoro creativo, è tempo delicato e importante perché coincide

¹ Per *trend* si intende la tendenza della moda per quella stagione, che comprende colori moda, tagli e decorazioni degli abiti.

² Del *brand* si parlerà nell'ultima sezione del capitolo, legando questo concetto di brand all'immagine coordinata di cui parla Bruno Munari in "Da cosa nasce cosa".

con la raccolta delle fonti d'ispirazione che serviranno per portare a termine il prodotto. Gli allievi sono quindi accolti da attività didattiche che rappresentino esperienze forti e significative, tanto da poter sostenere la spinta creativa dell'anno. Tali attività sono pensate a partire da domande essenziali³ che possano favorire la ricerca da parte degli allievi. Le domande sono la guida di ciascuna attività che viene proposta agli studenti, in quanto il metodo della scuola punta al ritrovamento delle risposte nel lavoro in classe e di studio personale⁴.

Durante l'anno formativo 2015/2016 le domande guida per tutta la scuola sono state: 'Da dove nasce un capolavoro? Chi sono? Dove sono? Con chi sono?'. Le attività delle prime settimane sono state quindi calibrate sull'idea del capolavoro come punto di eccellenza di un singolo o di un popolo. Gli studenti del tessile sono quindi stati portati a visitare il Duomo di Milano, capolavoro del popolo che ha visto partecipare l'intera cittadinanza, la Pietà Rondanini, capolavoro Michelangiolesco che, essendo un non finito, mette in luce anche il limite dell'uomo nella creazione, e l'Expo, evento di rilevanza mondiale, che ha influenzato e influenzerà il *trend* della moda dei prossimi anni.

Proprio a partire dalla visita all'Expo è stato realizzato il pannello tendenza: con ciascuna classe sono state ideate domande ed è stato realizzato un percorso che tenesse conto delle domande di ideare e dei singoli *focus* delle classi. Il lavoro effettuato in questa sede da tutto il corpo docenti merita una descrizione puntuale in quanto, oltre a far emergere il significato dell'unità formativa 'ideare', è esempio palese di come si attua la didattica nella scuola, attraverso la collaborazione a stretto contatto dei docenti professionali e delle discipline di base.

Durante tutta la giornata di uscita formativa, il settore tessile ha avuto momenti comuni e momenti di movimento in gruppi ristretti, oltre che per una questione organizzativa anche per favorire lo scambio di idee e opinioni su quanto visto e

³ Secondo la teoria dell'Understanding by Design, come enucleato nella Literature Review le domande essenziali sono le domande che dettano lo svilupparsi dell'unità didattica, non sono domande a cui il docente dà risposta, ma costituiscono l'orizzonte secondo cui il docente organizza la didattica, e sostengono l'individuazione degli Enduring Understandings, la comprensione profonda che si chiede all'allievo, quelle abilità trasversali che saranno la base della cultura del futuro adulto.

⁴ Del metodo strettamente didattico si parlerà nel capitolo successivo, dove dall'osservazione del metodo del Centro Stile si passerà all'enucleazione di come quel metodo, con le dovute distinzioni, ha cambiato l'approccio alle discipline di base di ambito umanistico.

visistato. Per tutti, i docenti del corso hanno previsto delle linee guida trasversali, che potessero guidare l'occhio e l'orecchio degli allievi, permettendo l'attenzione su alcuni punti che erano irrinunciabili nella visita: innanzitutto era chiesto di osservare e riflettere sul legame tra tradizione e innovazione nei padiglioni dei paesi visitati, in secondo luogo era chiesto agli allievi di prestare attenzione al ritmo, in termini di colori, forme, rumori, profumi, dei diversi paesi ma anche degli spazi comuni.

Agli studenti sono stati richiesti alcuni strumenti di lavoro: innanzitutto macchine fotografiche, per fotografare quanto li colpisse in ciò che vedevano, inoltre un quaderno con copertina rigida perché potessero registrare, attraverso la scrittura di parole-chiave o la produzione di schizzi, le cose più interessanti. Nel corso della visita stessa i docenti hanno lasciato spazio e tempo perché l'attività di registrazione avvenisse, condizione che ha permesso alle prime impressioni degli allievi di essere oggettivate in scrittura e disegno, e quindi di fermarsi⁵. Durante il momento iniziale della visita tutte le classi si sono riunite, ed è stato ribadito il focus di ciascuna classe, che non risultava nuovo agli studenti, prima dell'uscita infatti in ciascuna classe e a gruppi era stato chiesto un approfondimento su uno o più aspetti della fiera.

Tutte le classi sono state accompagnate a visitare il Padiglione Zero, considerato il fulcro ideale dell'intera esibizione, e l'Albero della Vita, luogo in cui i gruppi si sono ritrovati per il pranzo e per un primo scambio di idee sulla mattinata trascorsa.

La prima tessile ha dovuto riflettere sulla domanda: chi sono? E legato a questa domanda il tema della natura, che, quanto ad abbinamento tra i colori, “non sbaglia mai”. Il percorso ha quindi avuto come centro quei padiglioni che parlavano di natura, Israele, Marocco e Svizzera. La preparazione all'uscita didattica ha fatto leva sulla parola Expo, la sua origine e la sua storia, permettendo di lavorare sulla natura del luogo che avremmo visitato.

La seconda tessile invece si doveva concentrare sulla domanda: dove sono? Insieme al tema “il mondo in una città” il lavoro della classe era quello di osservare le caratteristiche dei diversi padiglioni e i costumi tradizionali proposti, focalizzandosi in modo particolare sugli Emirati Arabi, sulla Russia e sul Nepal. Il lavoro di preparazione

⁵ Questa pratica, divenuto ormai metodo in tutte le discipline, fa emergere come la scuola Oliver Twist utilizzi il principio del *writing for learning*.

alla visita verteva invece sul rapporto tra il tentativo di ciascun padiglione di comunicare qualcosa di specifico sul paese e la percezione del visitatore/osservatore: cosa, nell'intento di chi li ha costruiti, vogliono comunicare i diversi padiglioni? Osservandoli cosa comunicano? Il lavoro svolto nelle ore d'aula prima della visita ha permesso non solo di raccogliere informazioni su quanto si sarebbe visto di persona, ma anche di porsi di fronte ai padiglioni con sguardo critico.

La classe terza aveva come centro di attenzione i simboli, quindi il come, in pochi metri quadrati, una nazione si rappresentasse. Il percorso pensato per loro puntava dunque lo sguardo su quelle nazioni che si rappresentavano usando maggiormente i simboli, la Russia, il Giappone, l'Equador, il Khazakistan e il Nepal. La preparazione alla visita era puntata sul linguaggio come simbolo, quindi sulle domande: quali sono gli slogan dell'expo? Cosa significano? Come lo slogan è stato compreso e interpretato nei padiglioni?

Per la classe quarta il percorso è stato costruito in modo tale che potessero muoversi liberamente all'interno della fiera, girando a coppie con il focus: l'habitus dei paesi, come hanno voluto rappresentarsi? Il lavoro in preparazione si è quindi svolto attraverso la ricerca e lo studio di un padiglione a testa, in modo tale da girare la fiera a coppie vedendo ciascuna coppia due padiglioni, e confrontandosi sul lavoro fatto singolarmente. Con gli allievi più grandi è stato possibile lasciare libertà di movimento in fiera, utilizzando la strategia del *peer teaching*⁶ per l'acquisizione di nuove conoscenze.

Il sistema messo in atto per la visita a Expo è esemplificativo del fatto che per diventare fonte d'ispirazione un oggetto o un'immagine deve essere conosciuto, e non semplicemente 'sentito', percepita come interessante; la percezione di interesse è solo il primo passaggio, ma la conoscenza e la comprensione dell'oggetto sono fondamentali per la sua trasformazione in altro, in prodotto. Questo caso permette di iniziare a introdurre il concetto di legame tra segno e significato, il segno, che ha uno sviluppo fino a diventare di-segno per tessuto, e il significato, che è la condizione *sine qua non* avviene l'apprendimento, quel passaggio nella consapevolezza del fare che individua l'esperienza, e quindi rende possibile l'apprendere attraverso il fare.

⁶ Per un approfondimento sul *peer teaching* si rimanda alla LR

La visita ad Expo è stata il punto di partenza per il lavoro sul pannello tendenza, che si è svolto nel centro stile, per quanto riguarda la scelta delle immagini, la stampa e l'assemblaggio di immagini e materiali, e durante le ore di italiano per quanto riguarda l'approfondimento dei contenuti. Il prodotto è stato quindi il frutto di un lavoro condiviso dai docenti del consiglio di classe a servizio di un prodotto professionale, ma che ha una portata culturale e legata all'attualità per cui permette spunti di riflessione condivisi.



2.1.2 L'individuazione della tendenza

Il lavoro professionale è quindi continuato strutturandosi in questo modo: gli allievi della classe quarta hanno composto il primo nucleo, attorno al concetto di valore, e a come esso era espresso nei padiglioni visitati: il valore è quindi associato all'acqua, perché

fonte di nutrimento e crescita, ai semi, alle spezie, al rinoceronte, simbolo di abbondanza, il nucleo centrale del pannello è quello sopra detto.

Da questo primo nucleo gli allievi delle altre classi hanno aggiunto le immagini



scelte rispetto ai loro percorsi e dialogando a gruppi con gli studenti più grandi hanno ingrandito e arricchito il significato declinando con parole-chiave il criterio con cui le immagini venivano a mano a mano associate. Il lavoro sulle parole chiave risultava quindi essere una sintesi concettuale e allo stesso tempo un percorso che segnava il *fil rouge* tra le diverse immagini.

Nel proseguire il lavoro poi sono stati aggiunti elementi materici, sempre legati al concetto di valore, hanno aggiunto valore alle immagini. Si trattava di disegni realizzati con le spezie, con borchie di metallo o di cartelle colori create con semi, e porzioni di tessuti che riproducessero la pelle di elefante. Attorno alla porzione di muro utilizzata per individuare la tendenza gli alunni hanno scelto di posizionare le loro foto, per passare il significato che la tendenza dipende da chi la fa, in questo caso sono proprio loro la tendenza. In questo modo gli alunni hanno voluto esprimere la loro unicità, il fatto che il loro apporto personale al prodotto è insostituibile, e su questo punto la costanza di Erasmo Figini nel ribadire l'unicità e irripetibilità di ciascuno ha giocato un ruolo fondamentale.

Il risultato è stato un pannello che presenta l'apporto di tutti gli studenti del settore e il lavoro coordinato dei docenti. Il pannello ha individuato il trend della moda, tanto che nelle collezioni estiva si sono potuti ritrovare colori e forme, tessute e tinte familiari in un certo senso, in quanto emerse l'autunno scorso nel lavoro.

Già da questo primo esempio della modalità di lavoro del centro stile si possono cogliere i tratti del metodo: innanzitutto è assegnato un compito all'ufficio, e questo compito ha una scadenza, l'ufficio si organizza dapprima prevedendo che il singolo partecipante metta in gioco, "spenda" una parte del suo sguardo, della sua sensibilità, individuando e mettendo a servizio dell'ufficio intero un'immagine, una parola, un segno, che ha fatto "suo". Solo dopo il lavoro del singolo può incominciare il lavoro interlocutorio, a gruppi non omogenei e talvolta anche trasversali tra le classi, laddove i momenti di compresenza lo permettano, o si possano costruire momenti di lavoro non strutturato nel pomeriggio. Il lavoro nei gruppi avviene normalmente attraverso la discussione, ed è a volte mediata dalla docente – stilista Rosaria Longoni, che supporta la discussione girando tra i diversi gruppi e con momenti di plenaria all'inizio o alla fine di ogni giornata di lavoro.

Uno strumento condiviso dai docenti e che sempre di più fa parte della didattica è quello che abbiamo chiamato *Diario delle attività*, un'agenda o quaderno in cui sono annotate le acquisizioni della giornata rispondendo a tre semplici domande: “Cosa è successo oggi? Cosa ho imparato? Quali sono i prossimi passi che mi sono chiesti?”. Il *Diario delle attività* diventa quindi lo strumento di consapevolezza dell'allievo, che ferma e oggettivizza il pensiero formulato sul lavoro, ma allo stesso tempo è strumento di comunicazione tra i diversi docenti, che proprio dagli allievi sono aggiornati sull'andamento della commessa.

La fase di Ideare si conclude con l'incontro con il titolare del *brand* Cometa, Erasmo Figini, a cui viene raccontato il pannello, e con cui si riflette sui possibili sviluppi del *trend*. Al termine dell'incontro a ciascuna classe viene assegnata la commessa dell'anno, direttamente dal titolare, e *frame* di tutto il lavoro professionale.

L'incontro avviene nel Centro Stile, in presenza di tutte le classi del settore; gli allievi della classe quarta, con sostegno di alcuni delle altre classi, guidano la riunione raccontando il pannello e facendo emergere il lavoro svolto durante tutto il primo mese di scuola. La scelta di questa modalità è stata operata dai docenti del settore per permettere agli studenti di confrontarsi tra loro in maniera verticale, agli studenti delle classi più basse di vedere modelli negli studenti più grandi nella modalità di relazionarsi con il titolare, e da parte degli studenti più grandi di iniziare a cooperare coi più piccoli nell'ottica del *peer teaching*, che, come abbiamo visto, è molto funzionale in tutti gli ambiti della nostra pratica scolastica.

Si nota da questa descrizione che nella gestione dell'ufficio esiste una gerarchia, che non determina una maggiore o minore importanza, ma semplicemente tiene conto delle diversità nella crescita e nella familiarità con il prodotto. Gli allievi di quarta sono normalmente assistenti nel lavoro del Centro Stile, hanno quindi anche il ruolo di guidare il lavoro dei più giovani, che sono sempre più sostenuti nell'acquisire competenze e diventare autonomi.



2.2 Progettare: dalla fonte d'ispirazione al bozzetto

Il processo produttivo singolo è sempre innescato dall'assegnazione della commessa, essa implica la realizzazione di un prodotto per ciascun allievo che dovrà essere riportato a termine entro la fine dell'anno, guidati nelle diverse fasi di lavoro dai docenti professionali e sostenuti dai docenti di base nella comprensione profonda e nella considerazione dei fattori culturali e amministrativi che ruotano attorno alla produzione⁷.

Dopo l'assegnazione della commessa, il lavoro prosegue riprendendo in parte il percorso, infatti, accanto alla produzione dei primi bozzetti, lo studente deve trovare le proprie fonti d'ispirazione, che sono intoccabili e non questionabili, in quanto strettamente personali. Sono i punti da cui ciascun allievo trae ispirazione per il prodotto dell'anno e solitamente, almeno al primo anno, corrispondono con oggetti cari e significativi, che raccontano un pezzo della storia di ciascun ragazzo.

La ricerca delle fonti d'ispirazione è soprattutto, ma non solo, una ricerca iconografica, di immagini che permettano di conoscere meglio l'oggetto o l'indicazione data dal committente. Accanto a questa ricerca c'è quella culturale, dove oltre alle immagini si ricercano e sistematizzano informazioni, sedimentando la conoscenza della fonte, essenziale per la rielaborazione della stessa e la sua trasformazione in prodotto. In questa fase di ricerca l'Ufficio Stile e l'Ufficio Promotion lavorano a stretto contatto: la forma della ricerca e gli strumenti per attuarla sono dati dall'Ufficio Promotion, i contenuti invece sono particolari, e personali per ciascun allievo, essi sono sviluppati nel centro stile. Data la particolarità del lavoro, il fatto che si tratti di argomenti differenti, e che spesso hanno origini totalmente diverse, i due uffici lavorano in collaborazione con momenti di compresenza al fine di intersecare il fare al sapere e creare un prodotto unitario e condiviso.

A questa prima fase si lega quella di sperimentazione grafica, cromatica e sui materiali, svolta per intero in Centro stile, dove si sperimentano tecniche, si producono

⁷ Le singole commesse sono state assegnate agli allievi sulla base di una difficoltà crescente nell'utilizzo degli strumenti specifici di indirizzo del percorso fino all'A.F. 2015-2016: durante il primo anno gli studenti lavorano sulla produzione della stampa per una maglietta, al secondo anno di quello per una bandana, al terzo di un disegno a stampa per tovaglia o in generale tessuto d'arredamento, al quarto anno, dove il titolo di qualifica cambia in tecnico d'abbigliamento, ad un capo d'abbigliamento finito. A partire dal settembre 2016 le commesse sono gestite su tre livelli diversi: produzione di Moodboard finalizzati a disegni a stampa, elaborazione di disegni a photoshop per conto terzi, vendita disegni ad aziende tessili.

cartelle colore e si elabora il bozzetto grafico, base per la lavorazione della stampa a photoshop. In questa fase si ha la realizzazione del moodboard personale, strumento che raccoglie la storia del prodotto, scritta per immagini e attraverso parole-chiave.

2.2.1 Il caso *Albero della vita* L.V.

Un esempio di moodboard che si presta a far emergere e sottolineare la funzione che esso ha all'interno del lavoro in Ufficio Stile è quello di L.V. che ha come titolo *Albero della vita*. Si tratta del prodotto del lavoro di un allievo della classe prima tessile, DSA lieve, molto talentuoso nel disegno, introverso e scostante nelle relazioni interpersonali. L'allievo aveva una situazione di insufficienze, anche gravi, alla fine del primo quadrimestre, è stato rimotivato attraverso un progetto che valorizzasse la sua capacità artistica, e gli chiedesse la fatica e la responsabilità di sostenere i compagni nella realizzazione del loro *Moodboard*. Il progetto ha avuto buona presa su L. che ha recuperato le insufficienze, terminando il primo anno con successo e una nuova motivazione allo studio (tanto che si è offerto volontario per sostenere il lavoro sulla linea del tempo dell'ufficio promozione, come si racconterà nel capitolo successivo). Il racconto del *Moodboard* è di L. stesso, ed è stato realizzato come esame di fine anno⁸. La struttura del lavoro presenta nella prima e nella seconda pagina le fonti d'ispirazione e gli approfondimenti culturali (lancée), nella terza il bozzetto e nella quarta ancora bozzetti accompagnati dalle stampe dei prodotti realizzati. Si è voluto proporre la sua descrizione, correggendo solo gli errori più grossolani, ma senza cambiare la struttura della frase scritta dall'allievo. Questo permette di considerare già da ora la consapevolezza del prodotto, che per certi versi è approfondita, su altri punti rimane a un livello superficiale.

⁸ Degli esami si parlerà nel Capitolo 3 della dissertazione, dove si prenderanno in considerazione i prodotti dell'Ufficio Promozione, e il metodo adottato nel contesto dell'apprendimento delle discipline di base. Già da queste prime considerazioni si comprende tuttavia come, nel lavoro della scuola, lo sviluppo del pensiero creativo e critico siano nettamente correlati, in questa dissertazione si cerca di scomporre ed analizzare ciò che nell'azione avviene in unità profonda, parlando di Moodboard non si può non parlare di senso critico, così come il pensiero critico sarebbe pura astrazione se non fosse legato all'esperienza pratica degli allievi.

Il mio Moodboard è incentrato sulla natura che, unendosi al talento umano, si trasforma in opere maestose e superlative. Ho iniziato il mio Moodboard con l'oggetto personale, cioè la foto di un mio disegno realizzato in bianco e nero, fatto a



china, dove è rappresentata una mano che progetta, che schizza e tiene in mano un pennino per china; dove in futuro si può trasformare in un'opera concreta.

Accanto all'immagine ho voluto scrivere progetto perché secondo me rappresentava di più l'immagine. Da quest'immagine mi sono collegato con un'immagine molto simbolica per me, che emanava un'emozione forte e potente che, al giorno d'oggi, è difficile trovare e trasmettere, la forza della libertà....sfogo. L'immagine mostra una ragazza a braccia rivolte al cielo in un campo di grano e in sfondo un cielo intramontabile, con colori accesi e primaverili che formano un'armonia tra uomo e natura.



Dallo sfogo ho prestato attenzione da ciò che mi circonda, infatti ho voluto mettere un'immagine dove si percepisce la forza

della natura e la rigenerazione della vita infatti si vede un germoglio che ha spaccato l'asfalto per crescere e diventare albero. Il germoglio è di un colore verde acceso che risalta con il colore dell'asfalto; sotto ho messo un breve lancée culturale che parla della progettazione e realizzazione dell'*Albero della Vita* di Expo, creato da Marco Balich architetto e progettista. Come sfondo ho voluto ricreare l'atmosfera di Expo: infatti ho ridisegnato il progetto dell'albero e colorarlo con i colori della bandiera italiana ed ho utilizzato delle tempere speciali che hanno reso il disegno in 3D, che unisce le tre immagini come se fossero in un abbraccio tra uomo e natura.

Girando la pagina ho messo due immagini di due alberi uno creato dalla natura e l'altro creato dall'uomo, sono alberi simili ma molto diversi dalle funzionalità che hanno. in mezzo ho voluto mettere una delle parole che non sempre è facile da dire cioè Realtà. Come sfondo non ho messo niente di speciale perché volevo far percepire la forza delle due immagini con la parola in mezzo che formano un contrasto con lo sfondo.



Nella facciata a fianco ho messo il lancée culturale che parla di uno dei pittori più grandi della metà dell'800, Gustav Klimt, e ho voluto specificare una delle sue più grandi opere riconosciute in tutto il mondo “L'albero della Vita” di Klimt perché girando la pagina ho interpretato la metà sinistra dell'albero di Klimt dove rappresenta la nascita e lo sviluppo della vita. Accanto al disegno ho messo uno dei bozzetti che mi ha portato alla realizzazione della maglietta.

Dietro ho incollato la mia sedia della memoria⁹ che era uno dei primi lavori fatti in contrada la sedia rappresenta un trono reale di colori cupi ma anche accesi per la seduta ho utilizzato le sfumature di bordeaux e d'oro che ricordano l'età dei re verso l'800. Nella pagina seguente volevo mettere le magliette da me realizzate per costruire la collezione richiesta dalla commessa.



L'esempio sopra riportato fa emergere con chiarezza il percorso dalle fonti d'ispirazione al prodotto, e sottolinea come tale percorso sia finalizzato ma non finalistico: il prodotto è reale ed è allo stesso tempo occasione per la conoscenza del mondo e la scoperta di sé. In questo percorso i passi sono successivi e infinitesimali, alcuni aspetti del proprio prodotto sono infatti esplicitati dall'allievo, altri rimangono oscuri, come per esempio il passaggio da quello che viene definito "sfogo" all'albero, e l'utilizzo del termine "realtà". Il fatto stesso che siano descritti obbliga il docente a prendersene carico, e a sostenere l'esplicitazione dei passaggi. Tuttavia questa presa in carico di quanto portato dall'allievo non può coincidere con una spiegazione, ma deve necessariamente essere il sostegno di una domanda, non la risoluzione della stessa¹⁰.

⁹ La sedia della memoria è una commessa straordinaria, richiesta dal titolare in tempi brevi in quanto ha creato una collezione di magliette che avesse al centro una sedia. Chiamata sedia della memoria con esplicito riferimento allo scaffale della memoria del Padiglione Zero di Expo, doveva rappresentare la sedia che ispirava i ricordi degli alunni.

¹⁰ Sempre nel terzo capitolo si espliciteranno le metodologie didattiche, e si espliciterà la tendenza, anche nell'Ufficio Promozione, a non ricorrere alla spiegazione da parte del maestro, il maestro si qualifica più come accompagnatore, con un termine un po' forte 'compagnia' e guida nell'esperienza, ma non si sostituisce all'allievo nel percorso.

2.3 Realizzare e Valutare: Photoshop

In queste fasi di lavoro si procede utilizzando le informazioni tecniche, le conoscenze merceologiche e due strumenti fondamentali nel settore tessile: Photoshop, che permette la trasformazione di disegni a mano in stampe per tessuti, piazzate oppure all'over, e CadEAT, per la costruzione di armature dei tessuti. Nel momento in cui si passa dal disegno a mano al programma a computer, entrano in gioco in maniera preponderante le competenze tecniche del profilo, e gli allievi insieme ai docenti di riferimento (di Photoshop, Cad e Merceologia, e accompagnati anche dai docenti di economia e matematica), sulla base dei contatti degli eventuali fornitori esterni, acquisiscono e determinano i parametri tecnici fondamentali necessari per realizzare il prototipo. Rispettando poi i parametri tecnici acquisiti, il disegno passa attraverso la pulizia, la rielaborazione, e la variantatura. Da ultimo si realizza la stampa sul supporto scelto.

2.3.1 Il caso *La fata confetto di A.E.*

Anche in questo caso la spiegazione teorica non aiuta la comprensione del dettaglio quanto un esempio, si tratta del prototipo e delle stampe piazzate di A.E., studentessa del primo anno, che propone una collezione di magliette a partire dall'elaborazione della sua sedia.

A.E. è una studentessa intelligente e talentuosa, veloce nel procedimento logico e curiosa nei confronti di vari aspetti della realtà. Tuttavia questa velocità la porta a considerare l'altro, compagno di classe o studente più grande, come un intralcio, e a trincerarsi dietro a risultati già acquisiti e abilità già raggiunte anziché mettersi in gioco in qualcosa di nuovo. All'inizio dell'anno scolastico è stato per lei difficile collaborare con i compagni; nell'ambiente di apprendimento a gruppi e con compiti ben precisi che accomuna il Centro Sile e l'Ufficio Promotion questo muro è pian piano caduto, grazie al lavoro



prezioso del tutor di classe, e l'allieva ha iniziato a collaborare con i compagni riferendosi al docente nei momenti di difficoltà e incomprensione.

Il lavoro che ha presentato è l'evoluzione del *Moodboard* legato alla passione per la danza classica, e in particolare per lo Schiaccianoci, che si è trasformata in una sedia della memoria con il sapore delle sedie otocentesche, disegnata di una tinta rosa-acceso. Questa ha poi subito delle varianti e delle correzioni, valutate dall'allieva stessa insieme

alla docente di Stile, trasformandosi in una collezione di magliette.



Dopo quello che si può definire il 'picco creativo' del Moodboard, in questa fase di realizzazione del prodotto ciascun allievo è chiamato a confrontarsi con il maestro di

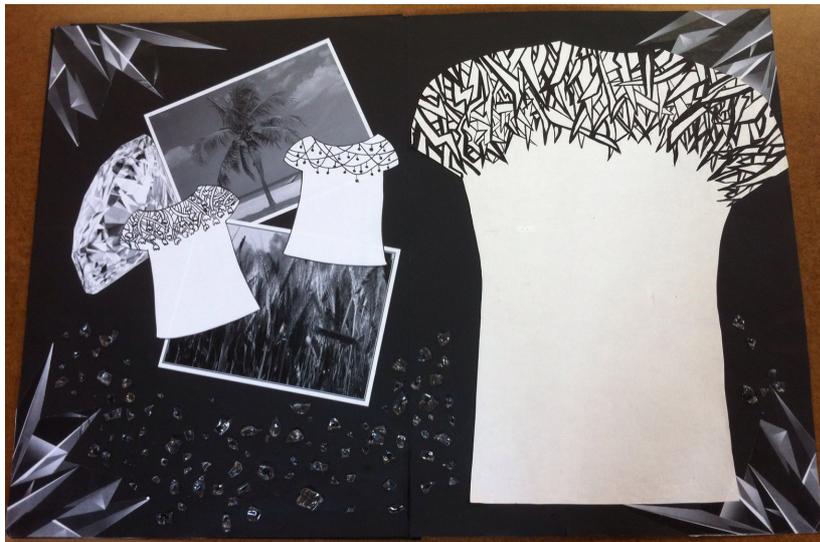
bottega e, avvalendosi degli strumenti del mestiere che ha a disposizione, fare delle ipotesi rispetto alla vendibilità del proprio prodotto, la sua spendibilità sul mercato e l'aderenza al brand di riferimento.

2.4 Il moodboard: dalla fonte d'ispirazione al bozzetto

Il racconto teorico di come si sviluppa il processo di lavoro nella Bottega del Tessuto ha avuto come focus le fasi di lavoro che implicano l'utilizzo di pensiero visivo e pensiero creativo, centro focale della nostra dissertazione riguardante il settore tessile della scuola Oliver Twist. I casi di studio che presentiamo hanno come scopo quello di esplicitare alcuni dei percorsi più interessanti che abbiamo avuto la possibilità di osservare e conoscere, inoltre sono quei casi che permettono di comprendere a fondo come il lavoro del Centro Stile sia profondamente culturale, richieda quindi un legame stretto e costante con il mondo dell'arte, della letteratura e della musica, e come questo debba necessariamente essere supportato da un lavoro di pensiero che ne permetta la comprensione profonda. Senza questa comprensione il produttore non è infatti in grado di comunicare il suo prodotto, e di conseguenza di venderlo.

2.4.1 Azzardo – S. G.

Il primo caso riguarda la produzione effettuata da una studentessa nel corso del primo anno dell'indirizzo tessile, prende in considerazione il moodboard e il prodotto, una collezione di magliette in bianco e nero, con la possibilità di aggiunta di un solo colore, che riprendesse i colori tipici del brand Cometa, quelli usati maggiormente nello studio



Figini-Pagani, studio personale di Erasmo Figini.

Il lavoro dell'anno era incominciato con la visita all'Istituto dei Ciechi di Milano, dove con le classi avevamo partecipato al percorso "Dialogo nel Buio", che riproduce ambienti completamente privi di luce in cui si è condotti da guide non vedenti. L'esperienza del bianco e nero ha quindi assunto per i ragazzi la valenza della

contrapposizione luce/buio, e la scoperta del colore è stata legata alla scoperta di un particolare aspetto del proprio carattere.

Il lavoro, essendo una classe prima, è incominciato dai bozzetti, dal libero sfogo su un foglio di carta, che ha svelato un significato profondo a partire dal disegno compreso e guardato. Nel caso specifico, osservando una pianta di edera la studentessa era rimasta colpita dal movimento dal basso all'alto della pianta rampicante e aveva riprodotto tale movimento, reinterpreandolo però attraverso dei segni che ricordano schegge di vetro. Il ritrovamento delle fonti d'ispirazione mette in luce un errore, se la fonte d'ispirazione reale per il lavoro è stata l'edera, la palma di cui si vede la fotografia è fittizia, infatti è stata usata dalla studentessa perché somigliava maggiormente alla forma del decoro della maglietta. Le schegge sono state interpretate dall'allieva come la rottura di un diamante, ma per sua stessa ammissione anche questo passaggio porta un errore: il diamante in natura non si rompe.

Questo errore è stato fondamentale per la studentessa, è stata ripresa dalla docente di Stile che le ha chiesto di fare attenzione alla natura delle fonti d'ispirazione, infatti per parlare veramente esse devono essere conosciute, se la studentessa avesse cercato informazioni sul diamante non solo avrebbe avuto maggiore consapevolezza dell'oggetto della sua fonte, ma anche del significato del suo disegno. Nel percorso personale di crescita della ragazza quel diamante si è trasformato in scheggia di vetro, e poi in vetrata, passando dalla frammentazione a un'unità che illumina nuovi significati.

Il *Moodboard* del primo anno, tuttavia, mostra solo la prima parte di questo percorso, la frammentazione. Esso riflette il percorso attivato attraverso l'attribuzione di un aggettivo positivo e uno negativo (in questo caso gli aggettivi erano: originale e avventata) a ciascun ragazzo della classe. Attraverso un lavoro di approfondimento etimologico ciascun allievo è stato condotto a comprendere profondamente il significato di tale aggettivo ed a individuarne le implicazioni, potendone così sviluppare un percorso di esplicitazione del significato del segno, lavoro dell'Ufficio Promozione¹¹.

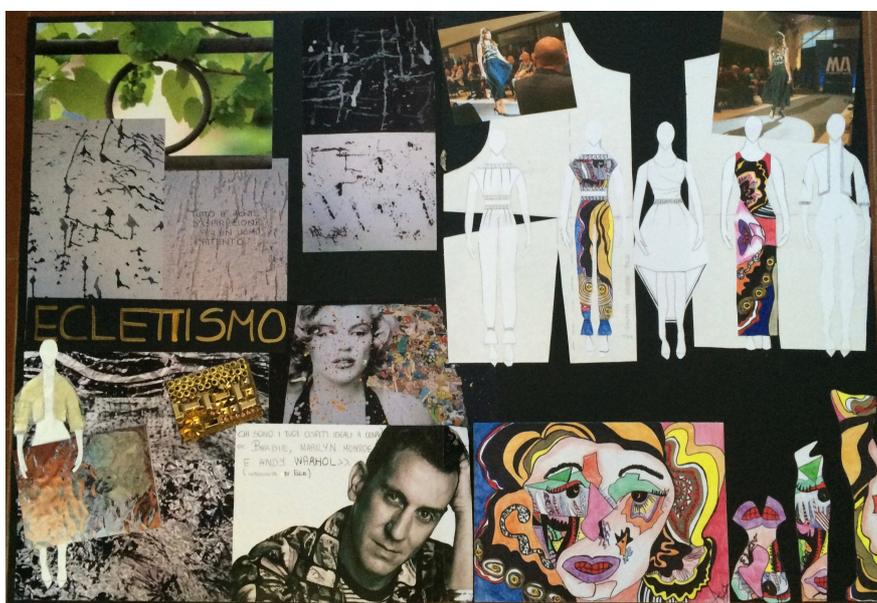
¹¹ Di questo lavoro si parlerà, infatti, nel capitolo successivo considerando il lavoro di significato ed etimologico legato a ciascun aggettivo.

2.4.2 Eclettismo come reinterpretazione – A. G.

Il caso presentato è quello del “viaggio” di A.G., che, alla fine del quarto anno e su richiesta della docente di stile, ha raccolto in un unico *Moodboard* il filo della produzione di tutti gli anni trascorsi a scuola. Quello che a noi interessa, al di là del racconto, più interessante se proposto dalle sue stesse parole, è il riferimento e al percorso dei quattro anni e ai contenuti artistici rielaborati lungo tale percorso. Le sue fonti d’ispirazione, infatti nel corso del tempo hanno virato da elementi naturali a produzioni artistiche, obbligando la studentessa ad approfondimenti culturali sugli artisti e quindi allo studio puntuale delle loro opere e tecniche. L’aspetto interessante dello sviluppo del suo lavoro è legato al fatto che A. non ha riprodotto opere, ha preferito fare suo il metodo attuato dagli artisti, che vedeva consonante alla sua sensibilità. A.G. è una studentessa precisa e meticolosa, non particolarmente acuta nelle intuizioni, ma tenace e puntuale nel portare a termine le sue produzioni in ogni ambito. Si è contraddistinta nel corso degli anni per l’uso che fa della scrittura, tanto che l’idea dell’impianto *teaching for learning* che la scuola sta sperimentando a livello didattico in questo momento è emerso

dall’analisi dei suoi quaderni e di quelli di un altro guppo della sua classe. La scrittura quindi è per A. uno strumento di conoscenza, che le permette di raggiungere un buon grado di consapevolezza.

Di seguito si riporta una parte del suo approfondimento per

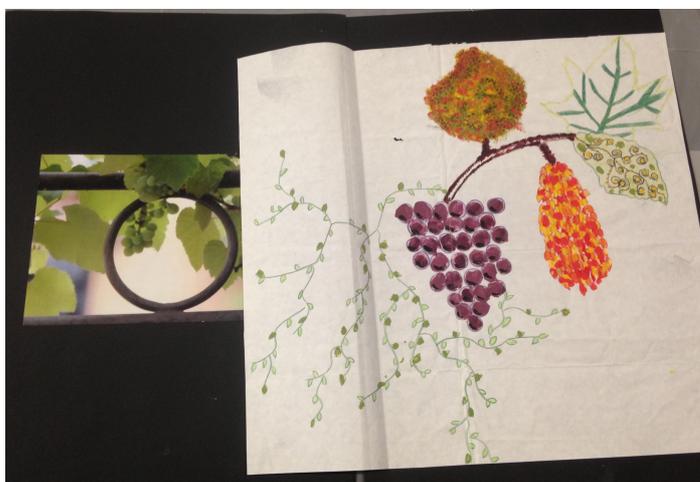


l’esame del quarto anno, dove esplicita il funzionamento della Bottega tessile e del lavoro nel Centro Stile. Si propone la porzione dell’approfondimento che tratta soprattutto dei lavori in bottega, in quanto caso che permette di mettere in luce la

consapevolezza della studentessa alla fine del percorso. Non si sono effettuati tagli perché questo caso permette di comprendere chiaramente come (paragonandolo al lavoro di A.V. sull'*Albero della vita*) il pensiero sul significato del proprio lavoro si sia approfondito nel corso degli anni di scuola e come questo sia reso possibile anche dall'approfondimento della conoscenza di alcuni dettagli del proprio prodotto.

Il prodotto qui riportato non è la prima stesura, è frutto del lavoro di mesi di scrittura e correzione da parte di una collega, correzione che, di comune accordo tra i docenti, si è svolto nel rilancio attraverso domande per spingere gli studenti ad esplicitare le intuizioni permettendo loro di svolgere un percorso di approfondimento nella conoscenza del loro stesso prodotto, e quindi ad una maggior consapevolezza.

La bottega del mio corso è il *Centro stile*. Il nostro lavoro inizia da una commessa, che prevede la richiesta di un prodotto e di un tema e che ci



viene affidata da un committente che può essere esterno o interno; il nostro committente interno è Erasmo Figini, che è anche il nostro titolare. Ogni anno ci viene chiesto di realizzare una tipologia di prodotto diverso: il primo anno una t-shirt, il secondo una bandana, il terzo una tovaglia e il quarto una collezione di t-shirt.

Il lavoro viene sempre suddiviso in diverse fasi: **Ideare**, **Progettare**, **Realizzare e Valutare**.

- **Ideare**: ideazione di un Moodboard che contiene le nostre fonti di ispirazione

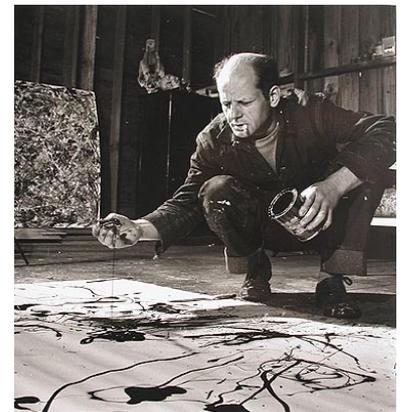
- **Progettare**: progettazione di un disegno a mano sulla base delle fonti, poi rielaborato a Photoshop.

- **Realizzare:** realizzazione del disegno definitivo e (eventualmente) del prodotto vero e proprio.

- **Valutare:** valutazione della rispondenza del prodotto finito, sia da parte dei maestri, che come autovalutazione.



Il secondo anno, il nostro titolare ci ha assegnato come prodotto la bandana, sempre per il brand Cometa, con particolare riferimento al sotto tema *La città nella città*, cioè dove siamo. Il vincolo che ci è stato dato è stato quello di non utilizzare i colori, ma solo il bianco e nero.



La fonte d'ispirazione da cui sono partita è stata un pezzo di stoffa utilizzato per pulire i pennelli, che mi aveva colpito, perché su di esso le macchie di colore avevano creato "spontaneamente" un disegno. Grazie ad un suggerimento della prof.ssa Longoni, che ci segue in questo lavoro, ho fatto una ricerca sulla tecnica dell'*Action painting*, chiamata anche pittura d'azione. Questa tecnica si sviluppa intorno agli anni quaranta del '900. Ad un certo punto i pittori cominciarono a considerare la tela come un'arena in cui agire, invece che come uno spazio in cui riprodurre, disegnare, analizzare o esprimere un oggetto presente o immaginario. La tela non era più il supporto di una pittura, bensì di un evento. Ne esce una pittura libera, immediata nella sua esecuzione, spontanea, nella realizzazione della quale prende parte qualsiasi organo del corpo, come braccia, gambe, piedi, naso, gomiti, ecc e che vanno a formare sulla tela densi e spessi strati di pittura.

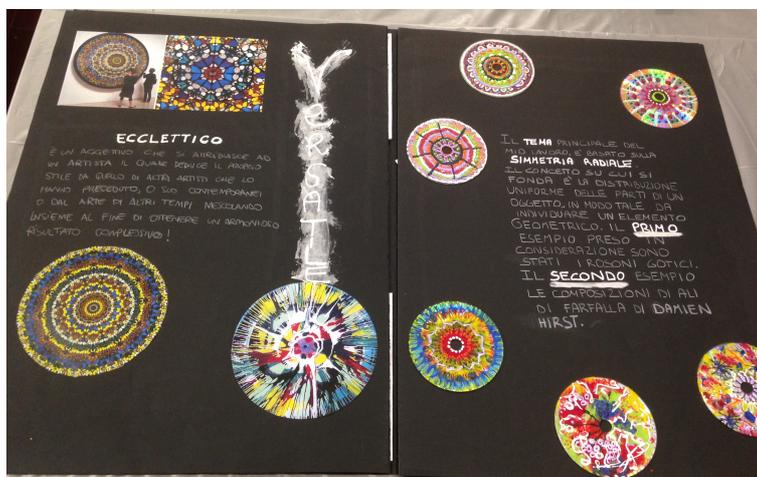
L'artista principale di questa corrente è l'americano Jackson Pollock (1912-1956); Pollock dichiarava che, mentre dipingeva, non aveva la minima

percezione del risultato finale della sua opera e, soltanto dopo, si rendeva conto di quello che aveva concepito. A lui non interessava comunicare qualcosa nella pittura, ma esprimere il proprio modo di essere.

Ecco come l'artista stesso descrive l'atto del *dripping*:

“Mi piace lavorare su una tela grande, con la tela stesa sul pavimento, mi sento più vicino al quadro, più parte del quadro. In questo modo posso camminarci attorno, aggredirlo da tutti i quattro lati ed essere dentro il quadro, come gli indiani dell'Ovest che lavorano sulla sabbia. A volte utilizzo un pennello, ma più spesso preferisco utilizzare una stecca. Talvolta verso il colore direttamente dal contenitore. Mi piace utilizzare una pittura fluida che lascio sgocciolare. Voglio esprimere i miei sentimenti più che illustrarli. La tecnica è solo un mezzo per riuscirci. Non ho paura dei cambiamenti di distruggere l'immagine, perché so che un quadro vive di vita propria, e io non cerco che di farla venire fuori.”

Per i miei bozzetti ho quindi elaborato le macchie secondo queste fonti. Subito dopo ci è stato chiesto di ricercare un materiale che ci rappresentasse. La mia scelta è stata la carta stagnola, perché ho pensato che fosse un materiale insolito su cui dipingere, ancora tutto da sperimentare. Per me questo materiale rappresenta un aspetto del mio carattere, che non so bene come definire se non con un termine di mio uso, stravagante, cioè essere creativa in modo improvviso e inaspettato (nel Moodboard ho proprio inserito questa parola).



utilizzando la china.

Per mettere in relazione il risultato delle colate nei disegni con qualcosa di simile, ho preso in considerazione la scrittura araba e un quadro dell'artista Henri Michaux che produce degli schizzi,



Per avere una consapevolezza di come sarebbe stata realmente la bandana, ho realizzato un prototipo a grandezza

naturale di 50x50cm in cartoncino, su cui ho fatto gli schizzi di colore e le colate. Infine ho elaborato con l'applicativo Photoshop il disegno scelto, lavorando prima su un quarto di bandana, per poi specchiarlo.

L'anno scorso il nostro titolare ci ha chiesto di progettare una tovaglia, partendo dal tema dei *Simboli* e del *Decoro* e facendo esplicito riferimento alla cartella colori da lui utilizzata in Cometa.

Il mio lavoro è iniziato da un decoro, trovato su una sedia nel giardino di Cometa. Da questo, mi sono collegata a diversi oggetti; ai rosoni delle chiese gotiche – sia per la loro forma circolare, che per la struttura e composizione delle vetrate – al meccanismo interno degli orologi, che esprimere un aspetto meccanico, più complesso – al caleidoscopio che ha dentro diversi frammenti che cambiano continuamente.

Per questo motivo ho voluto rappresentare il mio cambiamento e la mia crescita nel tempo. Infine ho voluto dare una mia interpretazione personale di un'opera di un autore, ovvero uno dei tanti dischi realizzati da Damien Hirts. Figura fondamentale del movimento Young British



Artists (YBAs), che raccoglie artisti noti soprattutto per le loro tattiche shock e il loro uso di materiali di recupero. L'arte di Hirst ha le sue radici sia nella *Pop art*, corrente artistica del '900, che rivolge la propria attenzione agli oggetti, ai miti e ai linguaggi della società dei consumi, sia nell'*Action painting*, di cui abbiamo parlato prima. A lui mi sono ispirata per fare una serie di dischi, con la tecnica definita *spin painting*.

Quest'anno ci è stato proposto dalla prof.ssa di Centro stile di realizzare un Moodboard riassuntivo e lineare del nostro percorso personale intrapreso in questi quattro anni e dei prodotti realizzati nei vari progetti. Questo percorso è stato definito il Viaggio, perché racchiude il percorso individuale di ognuno di noi dal punto di vista lavorativo e personale. Infatti, questo viaggio viene rappresentato non solo attraverso immagini, disegni, reinterpretazioni e fonti d'ispirazione ma vengono anche integrati altri aspetti, che esplicitano al meglio la nostra evoluzione e le nostre passioni; nel mio caso il mio interesse per l'ambito del modellismo e della confezione e l'approfondimento personale sull'attuale stilista del marchio *Moschino*, Jeremy Scoot.

Ho sentito inoltre la necessità di dare un titolo a questo mio percorso e ho scelto di chiamarlo: L'ecclettismo come reinterpretazione. L'aggettivo ecclettico indica la mia versatilità nel prendere spunto in modo indifferenziato da opere o artisti o tecniche espressive, sviluppando poi un'interpretazione personale di quanto preso in considerazione. Mi capita, infatti, spesso di rimanere affascinata e incuriosita da diverse fonti d'ispirazione artistiche; grazie a questa mia caratteristica "ecclettica", riesco non solo a svilupparne un'interpretazione personale ma, rielaborandolo, creo un prodotto vero e proprio ma differente, nella sua natura, dalla fonte; ad esempio ho ideato una micro-collezione di capi ispirandomi ad un'icona come Marilyn Monroe, in prima rivista da Andy Warhol e in quarta reinterpretata attraverso "l'ironicità" del brand Moschino. Questo aggettivo oltre a racchiudere una mia caratteristica, a mio parere, descrive anche la particolarità della figura di Jeremy Scoot, il quale, ad esempio, realizzando una collezione ispirata al mondo dei fast-food, reinterpreta lo junk food con una visione pop art e lo riduce così ad icona. Da

questa prospettiva, penso che ognuno di noi sviluppi un suo modo di essere “eclettico”.

L’inizio del mio Viaggio è rappresentato da un particolare del giardino di Cometa, in cui si vede un grappolo d’uva inscritto in un ornamento in ferro. Questa immagine rappresenta l’inizio, in particolare modo la fonte d’ispirazione della prima commessa, che ci è stata assegnata (la progettazione di una stampa per una t-shirt). L’inizio l’ho voluto raffigurare attraverso il grappolo d’uva ancora acerbo, che simboleggia non solo il passaggio dalle scuole medie a quelle superiori, ma anche l’inizio del viaggio che dovevo (volevo) intraprendere. L’uva acerba quindi sta a raffigurare me all’inizio, la mia curiosità e allo stesso la mia paura nel farmi conoscere, la tensione a sviluppare i propri interessi per crescere e l’innata timidezza.

Il secondo anno ci è invece stata richiesta la realizzazione di una stampa per bandana. Ho deciso quindi di ispirarmi alle opere dell’artista americano Jackson Pollock (1912-1956), uno dei maggiori esponenti della tecnica pittorica dell’Action painting, chiamata anche pittura d’azione. Ho voluto ispirarmi a lui o meglio al concetto che l’artista vuole esprimere con il suo modo di dipingere; la pittura diventa una libera, immediata e spontanea descrizione non di un oggetto ma di un evento, dello stato d’animo dell’artista.

Sempre per questo lavoro ci è stato richiesto di ricercare un materiale che ci rappresentasse. La mia scelta è stata la carta stagnola, perché ho pensato che fosse un materiale insolito su cui dipingere, ancora da sperimentare ed inoltre credo che rappresenti bene un aspetto del mio carattere, che non so bene come definire se non con un termine di mio uso “stravagante”, cioè l’essere creativa in modo improvviso, inaspettato. Approfondendo questo argomento, ho scoperto tra l’altro che questo materiale era stato utilizzato per decorare lo studio di New York di Andy Warhol, chiamato "Silver Factory" (fabbrica d’argento).

Mi ero già “incontrata” con questo artista il primo anno, quando ci era stato chiesto di ideare un total-look per un concorso di idee promosso dall’azienda

Bershka; questa mia “stravagante” creatività mi aveva portato lì a reinterpretare un’immagine di Marilyn Monroe, ispirandomi appunto al mondo della Pop art di Roy Lichtenstein e Andy Warhol. Ho scelto di reinterpretare proprio questo personaggio, perché mi incuriosiva provare a unire lo stile-icona di Warhol con il caratteristico fumetto di Lichtenstein, mettendoli a confronto e fondendoli. Questo lavoro, inoltre, rappresenta la mia prima esperienza di ideazione di un total look.

Per descrivere il terzo anno, ho scelto di inserire la parola Eclettismo; mi sono infatti accorta di avere sempre avuto nel corso degli anni l’esigenza di prendere spunto da opere di artisti diversi tra loro o per caratteristiche o per modalità di rappresentazione o per tecnica espressiva, per reinterpretarle attraverso la mia personale visione creativa. Questa esigenza di prendere spunto da artisti diversi, non è una cosa che mi viene imposta; appare in me quasi come “automatica” e diventa consapevole e gratificante solo dopo una rielaborazione personale, che non mi mette a confronto tanto con l’opera in sé, ma più che altro con la visione, il concetto, l’intento che ha spinto l’artista a realizzare quell’opera.

Arrivata al quarto anno, ho scelto di reinterpretare nuovamente il personaggio di Marilyn Monroe secondo una visione nuova, in parte condizionata dall’attuale stilista del marchio Moschino, Jeremy Scott. Ho scelto di ispirarmi a lui per la sua visione ironica e inusuale della moda, come si intuisce già dalla foto di un suo primo piano che ho scelto mettere e che riporta la scritta: “«Chi sono i tuoi ospiti ideali a cena?» «Barbie, Marilyn Monroe e Andy Warhol»”.

Inoltre, per collegare la mia esperienza di tirocinio presso l’atelier della stilista Roberta Redaelli e questo interesse sviluppato nel corso dell’anno per il modellismo, ho sentito l’esigenza di sviluppare dei figurini raffiguranti abiti ispirati sempre alla mia precedente rielaborazione di Marilyn Monroe. Ho voluto mettere a confronto da una parte la prima elaborazione dei figurini e dall’altra la seconda, successiva all’esperienza di stage in Atelier. Nella seconda

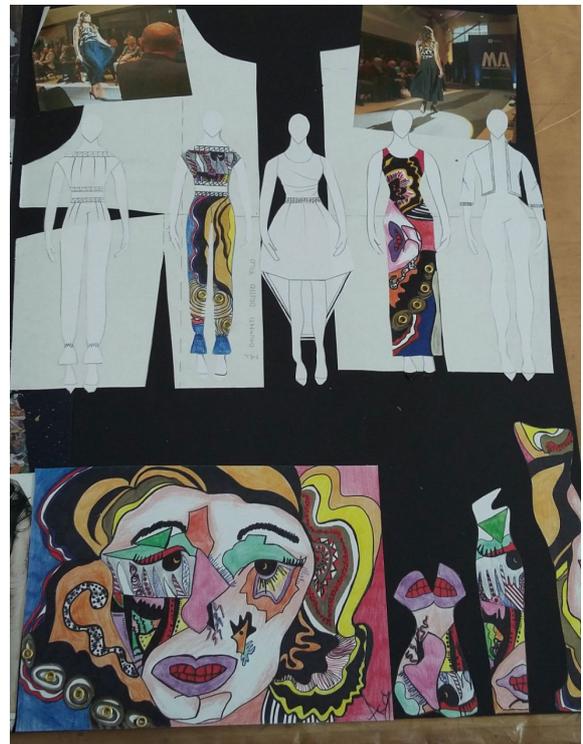
si nota una rappresentazione più pulita e dettagliata, non solo del modello, ma anche della fisionomia del figurino. La scelta di metterle tutte e due è voluta e simboleggia la crescita e il raggiungimento di un modello più completo sia dal punto di vista creativo che tecnico.

Come coronamento del mio intero percorso, ho voluto mettere delle foto della sfilata, tenutasi il 21 Aprile ai Magazzi Aperti On Tour a Como, a cui io e i miei compagni di classe abbiamo partecipato portando alcuni nostri abiti, totalmente ideati, disegnati e confezionati da noi. La parte più gratificante è stata la consapevolezza delle diverse fasi che hanno portato alla realizzazione del mio abito, secondo il processo produttivo su cui si fonda la didattica della mia scuola. Dall'ideazione del modello al primo bozzetto, dal prendere le misure al disegnare il cartamodello, dal scegliere e tagliare la stoffa fino al cucirla con l'utilizzo delle macchine; infine il concretizzarsi sempre più della sfilata con l'organizzazione delle modelle, il trucco, il cambio dei diversi abiti.

Per finire, quest'anno dopo aver lavorato su EXPO abbiamo

individuato il tema della pelle. "Noi siamo ciò che mangiamo e ciò che beviamo.": in questa frase per me viene racchiuso il rapporto che c'è tra l'uomo e la sua pelle, più in particolare il legame fra pelle e cibo. La pelle infatti rispecchia l'alimentazione, lo stile di vita di ciascun uomo, attraverso la quale l'uomo può distinguersi, identificandosi in un'etnia, in una tradizione e cultura.

Da parte mia ho voluto rappresentare il trend della pelle, attraverso una visione



più personale: per me la pelle diventa, rielaborandosi come texture, stampa. Ho quindi inserito come prima immagine le vetrate della casa di mia nonna che ho deciso di fotografare in modo che non siano direttamente riconoscibili come tali, ma assomiglino alle caratteristiche squame dei pesci. Ho deciso inoltre di ideare e realizzare un modello di giacca, spalmando sulle mani di alcune mie compagne della colla vinilica per poi farla asciugare e utilizzarla come texture della stoffa della giacca. La scelta della colla vinilica è dovuta al fatto che, asciugandosi a contatto con la pelle, ne esaltava le particolari caratteristiche: le venature e le impronte digitali. Inoltre ho voluto richiamare con il figurino la prima sfilata di Jeremy Scoot, intitolata Pret-à-jeter, perché i suoi vestiti si potevano indossare solo una volta, in quanto erano di carta; tutte e due abbiamo cercato di avere una visione diversa e alternativa.

Infine ho inserito una delle texture, ideate e realizzate a scuola per la collezione di Maxi t-shirt, affiancando all'immagine lo strumento di mia invenzione usato per questa realizzazione a mano libera; questo strumento è composto da un cartoncino nero, a cui sono state applicate delle borchie. Ho usato questo strumento come supporto, timbro, posizionandolo sotto al tessuto e passandoci sopra un pennello imbevuto in un unico colore in modo da far risaltare la texture sottostante.

Questo Moodboard rappresenta un'analisi costruttiva e gratificante del percorso intrapreso in questi quattro anni. In particolar modo riporta tutte le esperienze per me più significative, come i vari progetti affrontati, ma racchiude anche degli inaspettati interessi, sviluppati e portati avanti come il modellismo e il disegno del figurino durante lo stage. Da questa autovalutazione ho capito di avere trovato la determinazione di intraprendere come possibile lavoro futuro quello di una stilista a tutto tondo, cioè poter seguire i miei lavori dalla parte creativa, su carta, fino alla stampa, passando per il modello fino alla realizzazione sartoriale.

2.5 Considerazioni

L'ultima sezione del capitolo fa emergere il funzionamento pratico del metodo di Cometa, in questa fase si intende esplicitare il legame tra tale metodo e l'impianto teorico espresso nella Literature Review. Tale legame non è nato in maniera diretta, ma inversa, ossia è stato ritrovato dall'osservazione del metodo in atto; questa caratteristica collima con tutto il carattere della scuola che sempre vede la preminenza dell'esperienza sull'impianto teorico¹².

2.5.1 L'immagine coordinata e il *brand* Cometa

Il primo punto da citare riguarda la concezione di scuola-azienda e di *brand*: come già visto all'interno del capitolo, la metodologia didattica si icentra sull'affidare una commessa a ciascun allievo che la deve portare a compimento in tutte le sue fasi; nell'ideazione di questo prodotto occorre rendersi conto del brand dell'azienda, e della sua immagine coordinata, come afferma Bruno Munari nel volume *Da cosa nasce cosa*, dove parla della necessità, nella produzione, di considerare la coerenza formale tra le parti e il tutto, creando, appunto, una immagine coordinata all'interno della produzione aziendale. Per comprendere a fondo come questa concezione sia emersa nella pratica occorre fare riferimento alla strutturazioen di Ideare dell'anno formativo 2016/2017.

Tutta l'esperienza didattica del primo mese di scuola infatti è stata progettata seguendo questa indicazione, quindi, a differenza dell'esempio riportato all'inizio del capitolo II, all'inizio di quest'anno scolastico si è svolto uno studio sui prodotti del *brand* Cometa. Il lavoro di visita, osservazione e analisi aveva come obiettivo quello di produrre un book contenente fonti di ispirazione, bozzetti e una riflessione scritta che li considerasse e li mettesse in rapporto con il brand.

Di seguito riportiamo la porzione del testo del documento che considera le azioni didattiche richieste agli allievi, nel capitolo III si considererà tutta l'unità didattica per esplicitare il pensiero critico legato al prodotto creativo.

¹² Lenci – Consolini LR. Cap II

La proposta sotto riportata analizza l'indagine sul brand e sulla sua immagine coordinata per come è stata proposta alle classi II / III / IV della formazione professionale.

La tabella sotto riportata indica quali uscite sono state proposte a quali classi; tutte le uscite avevano come oggetto la visione di un luogo arredato dal brand Cometa, gli studenti sono stati dotati di una macchina fotografica 'usa e getta' con a disposizione un numero limitato di fotografie, ed erano guidati nell'osservazione dagli adulti accompagnatori.

Cosa	Guida	Classi	Scopo
Casa privata C.	Erasmus Figini	T4	Es. arredamento per privati
Resort Armeno (Video e book del progetto)	Maria Chiara Gomaschi	L2, T2	Es. arredamento per resort
Melograno e Spazio famiglia	Giovanni Figini	L2, L3 e T2, T3	Es. arredamento per accoglienza
Locanda di Tina (book del progetto)	Walter Callegher	L2, L3 e T2, T3	Es. arredamento per accoglienza
Casta Diva Resort	Erasmus Figini	L4, T4, SB4	Es. arredamento per contract di lusso

“La bellezza svelata” (video della collezione, campionario e catalogo)	Maria Chiara Gomaschi	Tutti	Introduzione al metodo creativo
Creazione dell’Ideario	Docenti/ Tutor	Tutti	Raccogliere e sintetizzare il percorso

Di seguito invece la parte del documento che esplicita le ragioni della proposta didattica, e che specifica la natura del metodo creativo di Cometa che incomincia con l’osservazione. Lo scopo, come si vede, è proprio legato a quello che Munari descrive come ‘immagine coordinata’ sebbene chiamato diversamente.

Qual è lo scopo del percorso?

Lo scopo è che gli studenti si confrontino a livello professionale (oltre che personale), con esempi di luoghi e tipi di servizio nati da Cometa, in modo da poterne poi esplicitare i criteri che stanno dietro le scelte stilistiche, di servizio, economiche, ecc.

La visione del video “la bellezza svelata”¹³, vuole essere l’occasione per approfondire la conoscenza del metodo di ideazione, progettazione e realizzazione perseguito in Cometa e che dovrà essere usato nelle attività della scuola (commesse, lezioni, laboratori, ecc.).

Già da questo estratto è chiaro il legame tra il metodo utilizzato in Centro Stile, ma non solo, e la creatività come intesa da Munari, ossia non come fantasia ma come

¹³ Citato nel Cap. 1 come fonte diretta del metodo tessile, sottoposto alla visione di tutte le classi, con il dovuto *scaffolding*.

ritrovamento di soluzioni a problemi pratici, e come modalità di affronto di quesiti riguardanti l'ambiente.

Inoltre in alcune elaborazioni a photoshop seguono il percorso che fanno anche E. De Bono riflettendo sul pensiero laterale, poi applicata in ambito scolastico da Ken Robinson con il pensiero divergente. Un esempio sono le magliette realizzate da I.B. dopo il primo anno di scuola, dopo una prima versione di Tshirt classica ha infatti realizzato due modelli che presentano una variazione del tema, nel modello con le frange in modo particolare ha usato un "problema" ossia la poca stoffa completa della t-shirt facendolo diventare l'opportunità per delle frange originali.



2.5.2 L'ideazione e l'osservazione

In questa sezione si vedrà come il processo d'ideazione nella scuola Oliver Twist è strettamente legato all'osservazione, facendo riferimento alle assunzioni Gaudì che esplicita l'originalità come ritorno alle origini e al prodotto dell'uomo come riproduzione e non creazione, che spetta solo a Dio. Inoltre l'esperienza di Ideare abitua a fare un percorso che possa interiorizzare e comprendere il significato delle immagini, questione sempre più cocente in una società delle immagini come quella in cui siamo immersi¹⁴.

¹⁴ Cfr. LR Cap II, dal pensiero visivo al pensiero creativo

Dal punto di vista teorico già in Georges Didi-Huberman¹⁵ il guardare, l'osservare e persino contemplare, sono strumenti e metodi di conoscenza profonda, esattamente come Erasmo Figini fa emergere dal documento sotto riportato, inoltre nell'incontro con il committente si nota l'assunto di Florindi in *Logica e pensiero visivo*, dove la studiosa sostiene che anche il ricevente elabora un significato dell'immagine: negli incontri con il committente gli spunti creativi e i bozzetti sono rielaborati e modificati anche a seconda della codifica dell'immagine da parte del ricevente, e sono soggetti a questi passaggi prima di diventare prodotti.

Di seguito si riporta una seconda parte del documento che esplicita cosa significa Ideare nella scuola Oliver Twist.

IDEARE

contemplare la realtà per creare

1. Di cosa si tratta?

L'ideazione, la creatività non è, come oggi vogliono farci credere, la capacità quasi magica di creare dal nulla qualcosa di nuovo. Ideare, creare, nasce dalla osservazione della realtà intorno a me, meglio, dalla *contemplazione* di ciò che mi trovo attorno, che è un dono, perché non l'ho creata io, e che, se sono attento, mi suggerisce l'azione, qualsiasi tipo di **azione**.

Se devo disegnare un tessuto per l'arredamento, basta osservare la natura, i suoi colori e abbinamenti di colori, le sue forme, i suoi sapori. Se devo arredare una casa, parto da come è, da dove è, e da chi ci abiterà. Se devo preparare un banchetto mi devo immedesimare in chi saranno gli ospiti,

¹⁵ Cfr. LR Cap. II

nel luogo in cui lo farò e con qual è l'occasione per cui si vuole fare tale banchetto.

Tutto è fonte d'ispirazione per un uomo attento!

Le **risposte** sono già tutte **nella realtà** attorno a noi (luoghi, persone, piccoli dettagli, ecc.), non nella nostra testa, ma per intercettarle occorre educare gli occhi ed il cuore a riconoscerle.

L'altra grande questione è che l'ideazione, la creazione, non è mai fine a se stessa, è sempre **per qualcuno**. Quando facciamo un gesto qualsiasi, se non ci è chiaro per chi lo facciamo, è un gesto distratto, ultimamente dettato dall'istinto e quindi meno bello, profondo e vero di come potrebbe essere.

2. Perché lo facciamo?

Perché è nella nostra natura, siamo stati creati per questo, per generare, per continuare l'opera della creazione che ci è stata donata. È ciò che tutti noi, in forme diverse, ognuno con i suoi talenti personali è chiamato a fare e in fondo desidera.

Per questo è essenziale educarci ed educare i nostri ragazzi a questo metodo in ogni contesto in cui lavoriamo insieme.

3. Come lo facciamo?

Ogni classe avrà una **commessa**, ovvero un compito, un progetto da realizzare per un cliente, per un ospite, per un altro.

Il punto di partenza per questo sarà la realtà in cui siamo immersi chiedendoci: “**dove sono?**” (Cometa) e ancora: “**cosa mi suggerisce questo luogo in cui sono?**” e ancora: “**per chi sto facendo questa commessa?**”. Questo è il punto di partenza per ogni ora di lezione.

È lo stesso percorso e metodo a cui ci stiamo educando noi adulti, è l'inculturazione: ricordiamo la Sagrada Familia, così come ci sta lavorando Sotoo e come ci ha lavorato prima di lui Gaudì. Diversamente da come ha lavorato Subirachs.

Questo documento, scritto per la formazione dei docenti da Erasmo Figini, fa emergere bene cosa sia ideare, ma anche quale sia il metodo e la concezione del lavoro in un luogo come Cometa.

2.5.3 La creatività come elemento progettuale

La funzione didattica della creatività nella nostra scuola si configura come possibilità di nuova semantizzazione dell'immagine oltre che necessaria fase progettuale che si esprime nel bozzetto: infatti essa è sempre sottoposta al “tribunale dell'esperienza”: quello che vedo che significato ha? E cosa dice a me come persona?

Questa visione rende la creatività un vero e proprio metodo, che applicato e applicabile ad ambiti di sapere diversi, per esempio diventa metodo nella *Linea del tempo*, che sarà riportata nel capitolo successivo. Tale applicazione anche in ambito più strettamente didattico, è stata sperimentata a partire da Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, and Benjamin Samuel Bloom, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon, 2001.

Inoltre Rugg-Gunn nel testo *Defining Creativity, and How to Develop a Creative Culture* mette in evidenza che un ambiente che favorisca e sostenga la spinta creativa favorisce l'apprendimento. L'assunto si trova messo in pratica nel metodo didattico del centro stile che permette lo sviluppo da parte del singolo di intuizioni raggiunte attraverso la discussione nelle riunioni plenarie di Ufficio. Le consegne che sono legate

a un tema ma lasciano la libertà nell'interpretazione e nell'uso dei materiali; i moodboard infatti sono tutti diversi e tutti espressione della personalità di ciascun allievo e di come, attraverso la propria peculiarità, si risponde a una stessa richiesta del cliente.

L'accento infatti viene posto sui modi differenti di fare le cose, sui modi differenti di osservare le cose, sulla evasione dai concetti stereotipati, sulla messa in discussione dei presupposti. La valutazione critica è in questa fase temporaneamente sospesa allo scopo di sviluppare una struttura generativa della mente in cui la flessibilità e la varietà possano essere usate con sicurezza, come sostiene anche De Bono ne *Il pensiero laterale*. La valutazione critica è presente ma sospesa: la sospensione momentanea del giudizio permette di non incorrere nell'autocensura, questa valutazione del prodotto intermedio ottenuto diventa poi essenziale per il procedere del lavoro, come sostiene anche Sennet ne *L'uomo artigiano*.

Invece il rapporto di Anusca, Romina Cachia, and Yves Punie. *"Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching."* JRC Technical Note 52374 (2009) contiene le nozioni di "apprendimento creativo", inteso come quell'apprendimento che punta al superamento delle nozioni imparate e allo sviluppo di abilità di pensiero, e "insegnamento innovativo", il processo sotteso all'apprendimento creativo, per cui la scoperta e implementazione di nuovi metodi, strumenti e contenuti di cui può trarre beneficio il potenziale creativo degli studenti. Queste indicazioni sono essenziali non solo in Centro stile, ma anche nello sviluppo della didattica, come emergerà dal capitolo successivo.

Appendice

In questa sezione si riportano, come sono stati scritti dagli allievi, alcuni estratti dei lavori di approfondimento del terzo e quarto anno, un commento a un progetto e uno scritto che descrive il metodo del Centro stile. Gli scritti qui riportati mostrano il livello di consapevolezza nella crescita che acquisiscono gli alunni.

Estratto dall'approfondimento del terzo anno di S.G.

L'estratto parla delle commesse assegnate e del percorso che la studentessa ha fatto nei tre anni trascorsi, esemplifica e permette di comprendere come il metodo della scuola è percepito 'dal di dentro' di chi lo apprende.

Frequento ora il terzo anno del settore tessile della scuola Oliver Twist. È una scuola che lavora attraverso commesse, che vengono assegnate a tutte le classi dei vari settori per ogni anno scolastico, variano ovviamente per la tipologia del settore.

La cosa importante che dobbiamo tenere tutti a mente nel lavoro è che noi lavoriamo per Erasmo Figini quindi per il brand Cometa. In questa concezione anche se il tema cambia deve rimanere il brand, attraverso il brand deve emergere la nostra personalità infatti il vero creativo è chi riesce a esprimersi stando nei limiti che gli vengono dati. A noi studenti del tessile ogni anno viene chiesto un prodotto diverso, e ogni anno ogni classe ha un tema diverso. Anche il tema è molto importante, perché, anche se può sembrare un limite, è solo dentro a quel limite che si può esplodere, un po' come accade con i "canoni" di stile nelle varie epoche storico-artistiche, per fare un passo in più e spaccare le regole bisogna prima conoscere a fondo quello che c'è già.

In prima la commessa è



quella di creare una stampa per T-shirt, così da poter avere subito appena entrati un'idea del mondo tessile, con un prodotto semplice e con pochi vincoli, iniziando anche a prendere confidenza con gli strumenti del mestiere, ad esempio Photoshop, CadEat e un'infarinatura di merceologia e modellismo.

In seconda invece, ci viene chiesto di creare un disegno, che andrà poi su una bandana: questa, a differenza della T-shirt, ha degli standard più rigidi nelle misure e nella grafica. Così iniziamo a imparare a essere creativi anche dentro dei limiti più stretti, e nelle materie professionali cominciamo a entrare più a fondo, per rafforzare la tecnica.

In terza il prodotto da presentare è una tovaglia, qui la sfida è più alta perché cominciamo a entrare nel mondo dell'arredo, che è ben diverso da quello dell'abbigliamento perché ci sono dei parametri da seguire, come le dimensioni. Questo prodotto ci chiede quindi di abituare l'occhio a vedere stampe per tessuto con diversi rapporti, le ripetizioni del motivo e i possibili difetti che potrebbero nascere, l'altro aspetto importante è il tema, perché le stampe e i disegni devono essere molto più "delicati" rispetto all'abbigliamento.

Nel nostro caso il committente ha chiesto di creare un tessuto moderno e per guidarci ci ha fatto una domanda: "che tessuto vorrebbero in casa le nuove generazioni?". Inoltre per non uscire dal brand Erasmo ci ha dato un altro punto molto importante, ovvero quello di rispettare il luogo che vogliamo trattare e riproporlo in modo attuale. Lo scopo del nostro lavoro è quello di creare dei prodotti che andranno lanciati sul mercato, visto che nella nostra scuola si fa per davvero, e i professionisti che ci affiancano nelle varie materie professionali ci sostengono.



Lo sviluppo e la realizzazione di queste commesse viene compiuta durante tutto l'anno scolastico. Sia nei laboratori che nelle materie di base (umanistiche e scientifiche), dove facciamo riferimento alla commessa. Perché il sapere nella nostra

scuola è concepito come a sostegno del fare, che significa che dobbiamo conoscere e sapere le fonti di quanto andremo ad adoperare poi sul posto di lavoro.

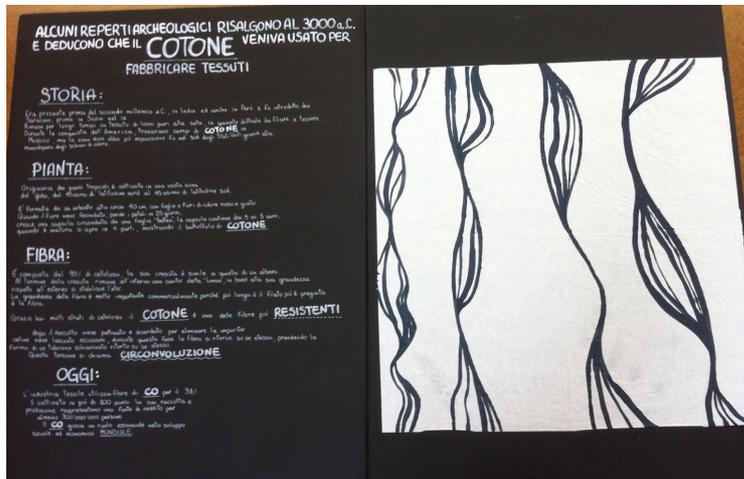
Le discipline tecnico-professionale ci insegnano invece le tecniche, che

possono essere il saper utilizzare un programma come il saper riconoscere un tessuto o le varie caratteristiche delle fibre. Solo dopo averle assimilate, possiamo lavorare e usare quindi la tecnica con gusto, senza le fondamenta ovviamente non puoi costruire.

Tutto quello che riguarda la parte tecnico-professionale si svolge in Contrada, nel Centro stile, dove liberiamo tutta la nostra parte creativa ormai arricchita dalle tecniche e dal sapere, e questo prende forma nella realizzazione del Mood Board, e in quello che realizziamo a Photoshop.

Il centro stile è appunto il luogo dove realizziamo il nostro prodotto. Affiancati dalla professoressa che è una professionista nel campo, percorriamo con lei tutto il percorso di realizzazione passo a passo. Questi passaggi sono propri del metodo della scuola: ideare, progettare, realizzare e valutare. Queste fasi sono distribuite nel corso dell'intero anno scolastico.

La prima cosa che realizziamo nell'anno è il pannello tendenza, che non è altro che un pannello dove collochiamo vari materiali, che possono essere immagini, oggetti, e altro. Tutto questo nell'insieme ha lo scopo di comunicare la tendenza, ovvero dove e verso che cosa sta andando il mondo. Il pannello, una volta finito, va presentato al committente, in questo caso Erasmo Figini, e dopo la presentazione lui stesso ci assegna la commessa.



Il lavoro fatto con il pannello tendenza ci aiuta a tenere a mente qual è la tendenza, e creare così un prodotto che rispetti le aspettative di chi comprerà, e quindi sia vendibile, così da non rischiare di produrre qualcosa di non interessante. La fase di ideare consiste nel conoscere la commessa e cominciare a capire di cosa si tratta, il percorso o “viaggio” come lo chiamiamo noi, che affrontiamo per la realizzazione della commessa. Allo stesso tempo nasce dalle nostre fonti di ispirazione, ognuno di noi ha le proprie, secondo me è questa la bellezza dei nostri lavori, ovvero che sono tutti unici e cosa più importante sono nostri. Grazie allo sviluppo, quindi al viaggio delle fonti nascerà poi il segno, quindi il mood, cioè l’atmosfera con il quale andremo a impreziosire il prodotto assegnatoci. Questo viaggio sarà racchiuso dentro il nostro Mood Board, Mood vuol dire atmosfera e Board lavagna, infatti il fondo non a caso è nero, è uno strumento internazionale. Il Mood è fondamentale anche perché il vero valore del prodotto è appunto il viaggio che si fa per arrivare poi al finito. Ci permette di elaborare i nostri concetti con la carta e qualsiasi altro materiale che aiuti la comprensione dell’atmosfera che vogliamo comunicare. Il percorso del mood inizia in prima, lì ho iniziato da un diamante frantumato, in prima il nostro tema era la natura, e ho collegato i miei pezzi di vetro rotti alle foglie della e queste schegge sono finite poi sulla maglietta. Nella parte superiore il mio mood era proprio questo, ovvero questo disordine dei frantumi del vetro.

Il metodo del centro stile descritto dall'allieva S.T.

Il lavoro sotto riportato è una relazione sul metodo adottato in centro stile che ho prodotto avvalendomi dell'occhio di una studentessa della classe quarta tessile. Le ho chiesto di lavorare con me per comprendere meglio come fossero vissute dall'interno, ossia dagli studenti, le dinamiche che io potevo rilevare solo come osservatore. Quello che ne emerge è in una prima parte lo sviluppo canonico di un lavoro creativo, nella seconda parte il ruolo fondamentale che l'allievo assume, come entità unica e irripetibile per lo sviluppo di una commessa.

Il centro stile è il luogo dove si consuma e si consolida il metodo Cometa confrontandolo con il processo produttivo relativo al tessuto.

FASI LAVORATIVE CANONICHE – ciò che accade nelle aziende tessili per quanto riguarda la creazione di un prodotto

Nel momento in cui dal titolare vengono assegnati una commessa e un tema, comincia il lavoro che vede come prima fase quella consistente nello studio del *Brand*, quindi lo studio del soggetto che ti ha assegnato una determinata commessa o dell'azienda per la quale stai lavorando: che stile ha, che colori tende ad usare, quali sono le sue fonti d'ispirazione. Lo studio del *Brand* si compone e si costruisce attraverso immagini o oggetti che diventano il pannello tendenza. Quest'ultimo è un importante strumento per il centro stile perché serve come rotta da seguire durante lo sviluppo del lavoro.

Un altro strumento importante è il *moodboard*: una raccolta di fonti d'ispirazione che definisce un'atmosfera o un *mood*. Il *moodboard* è sviluppato dal singolo studente e descrive il processo mentale sotteso al progetto da realizzare. Quando si sono prodotti sia il pannello tendenza che il *moodboard* incomincia una seconda fase di lavoro: la realizzazione dei primi bozzetti e la progettazione del disegno o del motivo che poi andrà sul prodotto finale. La terza fase consiste nella creazione del prodotto richiesto con composizione di un *book* che racchiude la collezione del prodotto in questione.

SECONDO METODO COMETA

In centro stile è richiesta la partecipazione dell'allievo come collega (anch'esso portatore di fonti d'ispirazione) che contribuisce al lavoro portando il suo modo di interpretare svariati temi. Grazie alle fonti d'ispirazione, che aiutano il professore a capire dove l'allievo tende a guardare rispetto al tema di una commessa, si compie il processo di accompagnamento dell'alunno verso la realizzazione della commessa stessa. All'allievo è quindi sempre richiesta una consapevolezza di se stesso e del luogo in cui si trova, se l'allievo non è disposto a dare fiducia al professore, il lavoro non può essere portato a termine.

Mentre le commesse vengono eseguite attraverso un processo di fasi che sono canoniche, in centro stile il metodo di Cometa si compie attraverso la realizzazione del *moodboard* e della ricerca delle fonti d'ispirazione. Il capo ufficio invita l'alunno a presentarsi e a farsi conoscere con la creazione del *moodboard* che diventa uno strumento indispensabile per l'avanzamento del lavoro. Il *moodboard* è personale, racchiude una parte dell'alunno che si racconta attraverso le fonti d'ispirazione, senza questo passaggio la commessa fatica ad essere portata avanti. In centro stile si impara a mettere e condividere una parte di sé nei lavori che vengono svolti. Rendersi partecipi del proprio lavoro fa la differenza. Il *moodboard* diventa quindi non solo una fase del processo produttivo, ma uno "spazio" nel quale l'alunno può essere se stesso e raccontarsi per poi arrivare ad un prodotto finito.

Il viaggio: estratto dall'approfondimento di T.T.

Questo estratto rappresenta una sintesi del percorso di quattro anni descritto da una studentessa al termine del suo percorso scolastico da noi. Esso racchiude i passi fatti ogni anno, e propone una visione d'insieme.



Il viaggio racconta il percorso dei quattro anni.

Ho voluto illustrare il cambiamento cromatico di una foglia trasportata dal vento: non capivo, ma seguivo....mi facevo trasportare. Il colore è come il mio cambiamento: da un tono sbiadito quasi spento, la mia timidezza, che poi va a definirsi sempre di più. Questo miglioramento è grazie all'aiuto delle persone che mi hanno accompagnato in questi quattro anni.

Poi entra in gioco il bianco e il nero, il tema del secondo anno. Entra qualcosa d'altro e sei disposto a cambiare. Ho reinterpretato la parte posteriore delle foglie aggiungendoci un tocco del mio stile...potrei usarla come stoffa!

In seconda entra il bisogno di far sentire chi sono, e l'ho illustrato nel più semplici dei modi: l'urlo. Ho deciso di mettermi in prima persona per il semplice fatto che sono

io che ho questo bisogno, l'ho ritoccata con il carboncino per renderla più profonda e più reale.

Inoltre ho disegnato un fuoco d'artificio che traduce il mio bisogno di esplodere. Quell'energia che trasmette il fuoco d'artificio quando esplode la volevo anche io nei mie lavori. Esplode in cielo e lo può vedere chiunque, lo stesso i miei lavori.

Sotto ho accennato al progetto Bershka, uno dei progetti per me più significativi. Ho disegnato una statua di Antony Gormley che è stata la partenza del mio Moodboard, dove tutte le idee sono nate. La materia: la metallicità, che è stata sempre presente nel



mood, poi sviluppata creando degli accessori. Ma non solo, il groviglio che ho creato rappresenta molto la mia persona, il mio modo di 'intorcinarmi' alle cose. La statua di fronte alle sedie...l'uomo di continuo osserva ma quando c'è qualcosa che ti interessa veramente che ti attrae ci si ferma e la si guarda intensamente senza smettere...

Solo dopo aver concluso il lavoro che hai fatto e lo ammiri e ti accovacci perché talmente è bello è talmente impossibile che una cosa così possa averla fatta tu...puoi solamente stare lì e guardarla...

Andando avanti sorge il bisogno di lasciare una traccia ed entra in gioco di nuovo il materico, incontriamo una creazione fatta con lo spago grosso dove ho riprodotto i nodi di Leonardo Da Vinci situati nella sala delle Asse nel Castello Sforzesco.

Affascinata da questo capolavoro ne ho voluto creare uno mio utilizzando la sac à poche, perché penso che per ogni creazione ci voglia un proprio



strumento, una propria interpretazione, in realtà anche perchè non sapevo disegnare, o almeno credevo. Proseguendo troviamo un'idea di stampa da situare su una tovaglia rettangolare, posizionata in questo modo per ricreare la leggerezza e il movimento del tessuto.

Da ultimo ho disposto uno dei miei ultimi lavori visti come una scoperta... l'incontro fatto con il carboncino sfumato che crea l'ombra, mi ha fatto rilevare la tridimensionalità e la profondità delle cose...

“le uniche barriere che possiamo abbattere sono le quelle che noi stessi abbiamo creato” Coco Chanel... questa frase racchiude un po' il mio essere di fronte alle cose...

Progetto L'Italia si alza 2014\15

Il racconto di una commessa straordinaria da parte di una studentessa che ha partecipato al progetto.

Il 24 febbraio abbiamo avuto un incontro a Milano alla fondazione Riccardo Catella, dove ci hanno proposto un progetto: ideare una sedia per esterni che verrà esposta in piazza Gae Aulenti a Milano.



Siamo andati a visitare il luogo, Porta Nuova, ma soprattutto piazza Gae Aulenti, e da lì abbiamo preso fonte d'ispirazione in modo tale da conoscere al meglio il cliente e capire in che luogo verrà situata la sedia.

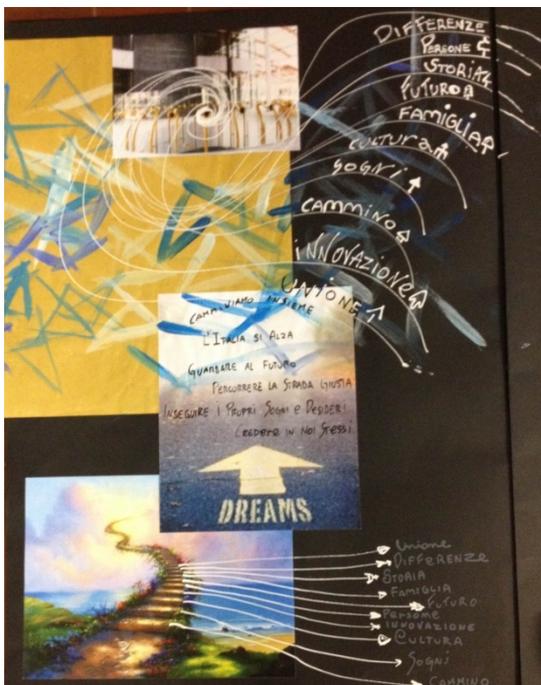
Questo progetto è stata un'occasione per lavorare con i ragazzi che frequentano il settore del legno, ovvero collaborare con persone che fanno un percorso differente dal nostro, e scoprire ad esempio come guardano le cose e cosa io non avevo ancora visto.

Il mio gruppo è partito dalla forma della piazza, che per noi ricordava la forma dell'iride dell'occhio che ben rappresentava la nostra idea complessiva del quartiere Porta Nuova.



La citazione del timone di Cometa invece l'abbiamo scelta perché sta a significare la comunione, e grazie a questo siamo riusciti a sperimentare la condivisione di un'idea.

Nella seconda pagina ci sono due spunti di idee molto semplici, che però ci hanno dato una direzione e ci hanno fatto trovare nelle parole, non solo l'idea di base di descrivere le eccellenze italiane, ma anche di farle diventare la texture della nostra sedia.



Ho voluto concludere con questa pagina (anche se non è l'ultima pagina nel moodboard) perché è stato il passaggio più importante del nostro gruppo, tanto che ci ha dato una spinta per concludere il book, e ci ha permesso di “fondere” i nostri lavori per il compimento del prodotto finale.

Quest'ultimo progetto permette di cogliere il passaggio dal bozzetto a prototipo (le immagini sotto riportate). Questa procedura

si ritrova in Munari, *Da cosa nasce cosa*: c'è, sostiene lo studioso, stretta correlazione tra la fonte d'ispirazione e il segno grafico prodotto, infatti l'elaborazione procede attraverso diverse fasi di schizzi e bozzetti. In questo caso si è passati dall'elaborazione al bozzetto, al disegno tecnico, a quello prospettico e dove necessario, a quello esploso.

3

L'aula-ufficio: metodo e spazio d'apprendimento

In questo capitolo si prenderà in considerazione lo sviluppo della didattica delle materie di base di ambito umanistico. Questa parte di ricerca si è configurata nel corso degli anni come ricerca-azione, in quanto ha coinvolto direttamente chi scrive, modificando l'azione didattica in base a quanto osservato. I risultati presentati sono frutto del lavoro di tre anni, tuttavia non si possono considerare definitivi, anzi, nello stesso momento in cui si stanno descrivendo, emergono domande su come si possa migliorare e modificare tali risultati.

Il capitolo è suddiviso in due macro paragrafi: il primo in cui emergono tangenze tematiche con il lavoro professionale degli allievi, il secondo in cui ne emergono tangenze metodologiche. Nel corso della ricerca si è notato che lo sviluppo delle materie di base non poteva tenere il passo dello slancio creativo delle commesse del centro stile. Esso è innanzitutto legato alla sensibilità del singolo e avviene con un ritmo non conciliabile con una didattica che miri alla conoscenza profonda degli oggetti. Se dunque l'analisi e la conoscenza del prodotto deve e può avvenire attraverso il lavoro singolo degli allievi, si sono trovati strumenti che permettessero che questo avvenisse.

Un altro aspetto interessante è stato poi l'osservare il metodo usato in centro stile, e ricavarne le caratteristiche fondamentali. Tale metodo di lavoro efficace si è quindi applicato, per certi versi, al lavoro di studio e conoscenza.

3.1 Dal Centro Stile all'Ufficio Promozione

Il metodo di lavoro dell'Ufficio Promozione si è formalizzato a partire dall'osservazione del lavoro nel Centro Stile; lì si cercano gli strumenti per la comprensione profonda e la promozione di quanto emerge dal lavoro professionale.

Il prodotto tessile, infatti, viene a configurarsi come fulcro dell'azione didattica, inteso, come si è già detto, in maniera funzionale ma non finalistica: la promozione dell'oggetto non è fine dell'azione didattica, ma funzione di essa, ne detta il metodo.

È altrettanto necessario specificare che la promozione di un oggetto ha come passo antecedente e imprescindibile la conoscenza profonda dello stesso, e questo coincide con il primo passo nella progettazione didattica, la conoscenza del proprio prodotto.

Il lavoro di ricerca sul campo durante questi anni ha individuato due indirizzi: uno che potremmo definire tematico e un secondo che invece si configura come più strettamente metodologico.

Il primo prende spunto dalle tematiche trattate nell'ambito dell'ufficio stile e ne sviluppa i contenuti, legando il segno al significato che esso produce. Questa attenzione nasce dalla preoccupazione che il fare del laboratorio non sia un mero eseguire, ma un'azione ragionata, unica condizione per cui può essere fonte di apprendimento vero. Si sono quindi svolte nel corso degli anni delle azioni di ricerca che permettessero di raccogliere informazioni per lo sviluppo di metodologie didattiche volte a rispondere a questa intuizione, e sostenere un apprendimento che partisse da una vera esperienza del lavoro e non dall'esecuzione meccanica di un compito.

Il secondo indirizzo invece riguarda il metodo di apprendimento legato all'ambiente e alle strategie didattiche: in questo caso è stata fondamentale l'osservazione di quanto accadeva nell'ambito del lavoro professionale per modificare l'ambiente di apprendimento in modo che acquisisse quegli aspetti che rendevano attivo e produttivo il laboratorio. Ne è emersa una modifica sia dell'ambiente di apprendimento, sia della proposta per l'ora di lezione.

In questo capitolo si metteranno in luce gli strumenti costruiti per rispondere alla prima esigenza e le metodologie attivate nel lavoro in classe (in particolar modo quello storico) per rispondere alla seconda esigenza.

3.2 La riflessione sul lavoro e sul prodotto

Nella prima parte del capitolo vengono presentati gli strumenti individuati per la comprensione del prodotto: tali strumenti sono il frutto dell'osservazione del lavoro di ambito professionale e dei punti di difficoltà che di volta in volta incontravano gli studenti nel racconto del proprio lavoro. Infatti, osservando le lezioni professionali, si notava una problematicità da parte degli studenti a “dire”, a raccontare il prodotto in una maniera che non fosse superficiale o scontata. I prodotti di scrittura riportati nel capitolo precedente testimoniano già il frutto del lavoro svolto in questi anni, i prodotti iniziali si limitavano a descrivere le azioni svolte (“ho fatto”, “ho tagliato”, “ho incollato”) senza andare a toccare il significato di tali azioni.

Il primo passo che ha permesso di comprendere tali difficoltà, e quindi di sviluppare percorsi per attenuarle, è legato a uno strumento nato per aiutare gli studenti a comunicare ai docenti dell'area di base cosa accadesse durante le giornate di laboratorio. Lo strumento in questione è stato chiamato “diario delle attività”: dapprima si trattava semplicemente di una lista di quanto affrontato durante la settimana nelle diverse ore di lezione per poi modificarsi con l'uso da parte del docente e degli studenti, per rispondere alle esigenze che nascevano di volta in volta.

Per come è stato ideato nella sua prima versione era costituito da una tabella a due colonne, nella prima colonna veniva indicata la disciplina, nella seconda il contenuto svolto durante la settimana. Questo strumento aveva il vantaggio che in ogni momento lo studente potesse risalire alle attività svolte, non scontato anche vista la fatica da parte dei ragazzi in ingresso nel tenere un diario ordinato e aggiornato, tuttavia non entrava nel merito degli argomenti trattati, rimanendo a un livello di catalogazione.

A questa prima versione si è quindi sostituito il “diario delle attività professionali”, una vera e propria agenda dove agli studenti era chiesto di rispondere a tre semplici domande:

- Cosa ho fatto?
- Cosa ho imparato?
- Quali domande o difficoltà sono emerse nel lavoro?

La guida semplice che svolgono queste domande ha permesso agli studenti di approfondire di molto la riflessione sul lavoro, che iniziava a diventare “fare ragionato”, non mera esecuzione. Da queste domande sono poi nati i report mensili che vengono chiesti a ciascuno studente, strumenti di scrittura che li abituino a riflettere sul lavoro professionale.

L’assegnazione di domande – guida da parte del docente, come è già stato enucleato nel caso “Expo” citato nel capitolo secondo, permette di favorire negli allievi lo sviluppo di uno sguardo critico, di un approccio questionante e non esecutivo al lavoro. In modo particolare assume valore la terza domanda: da una parte inizia a mettere in luce la capacità critica dello studente nell’individuare le difficoltà riscontrate e allo stesso tempo offre, attraverso l’espedito dello scrivere su carta una o più domande, l’apertura a che queste difficoltà siano risolte, implica già un movimento dell’allievo verso una risposta.

Questo punto di lavoro segna, in modo estremamente semplice, un passaggio cruciale nell’apprendimento: non è più il maestro ad indicare gli errori, ma già l’allievo, riflettendo sulla sua azione, mette in evidenza i punti di fatica, e si presenta davanti al maestro con domande su come poterli risolvere, attivando una correzione che è condivisione con il maestro.

I casi che si presentano di seguito sono il frutto della ricerca svolta proprio nella direzione di aumentare la riflessione critica dello studente sul proprio lavoro, con l’analisi dei relativi risultati.

3.2.1 Il caso: La tabella degli aggettivi

Il caso qui riportato rappresenta solo uno dei numerosi esempi in cui il lavoro del Centro Stile e dell’Ufficio Promozione ha dato un frutto comune. Infatti, dal lavoro svolto insieme agli allievi è emerso il titolo del book di progetto del primo anno. Il lavoro di comprensione, definizione ed etimologia fatto in classe ha permesso di approfondire il significato di due aggettivi, uno positivo e uno negativo, che ciascun allievo attribuiva alla sua personalità, condividendolo con i compagni.

Il lavoro ha permesso non solo di poter approfondire la ‘parola’ come tale, la sua valenza grammaticale e sintattica, ma anche di poter approfondire il suo significato. Infatti, laddove l’aggettivo non permetteva di essere trasformato in sostantivo o verbo in maniera meccanica, si è svolto un lavoro di comprensione di significato ricorrendo all’etimologia e all’uso di sinonimi. Il lavoro si è svolto nell’arco di diverse lezioni dialogate, in cui ciascun allievo doveva proporre la propria ipotesi e attraverso il confronto arrivare alla parola da “tenere” in modo da poterla utilizzare nel *book*, come titolo o come ‘parola – chiave’ del *mood*.

La classe era una prima del settore tessile, composta da 21 allievi, 19 femmine e 2 maschi; dal punto di vista delle dinamiche di gruppo la modalità di lezione più conforme alle caratteristiche degli allievi è stata, per tutto il primo e il secondo anno, quella dialogata, dove gli studenti dialogano tra loro attraverso il docente, intermediario sempre presente nelle loro relazioni in classe. Il lavoro di consapevolezza su di sé iniziato anche grazie al prodotto qui descritto, li ha portati a una crescita per cui ad oggi, che la stessa classe è al quarto anno di scuola, l’apprendimento attraverso il lavoro di gruppo è molto più produttivo della lezione frontale o dialogata, e la posizione del docente quella di parte, ma non centrale, dell’ora di lezione.

NOME	AGG. POSITIVO	AGG. NEGATIVO
S. P.	paziente sostantivo: pazienza avverbio: pazientemente verbo: essere paziente/contr. spazientirsi	inopportuna sostantivo: inopportunità avverbio: inopportunamente verbo: importunare
A. M.	spontanea sostantivo: spontaneità avverbio: spontaneamente verbo: liberarsi/volere	schizzata sostantivo: irrequietudine avverbio: improvvisamente/ in modo repentino verbo: agitare/agitarsi
D. G.	attenta sostantivo: attenzione avverbio: attentamente verbo: attendere	timida sostantivo: timidezza avverbio: timidamente verbo: intimidirsi/temere

S. Y.	Responsabile sostantivo: responsabilità avverbio: responsabilmente verbo: responsabilizzare	lezioso sostantivo: leziosità avverbio: leziosamente verbo: affettare/ricercare
S. G.	originale sostantivo: originalità avverbio: originalmente verbo: originare	avventata sostantivo: avventatezza/azzardo avverbio: avventatamente verbo: avventarsi
S. E.	maestosa sostantivo: maestosità avverbio: maestosamente verbo: impreziosire	selettiva sostantivo: selettività avverbio: selettivamente verbo: selezionare
R. D.	sociale sostantivo: società avverbio: socialmente verbo: socializzare	egocentrica sostantivo: egocentrismo avverbio: egocentricamente verbo: vantarsi/primeggiare
G. D.	ironico sostantivo: ironia avverbio: ironicamente verbo: ironizzare/scherzare	vanaglorioso sostantivo: vanagloria avverbio: vanagloriosamente verbo: gloriarsi
O. A.	educata sostantivo: educazione avverbio: educatamente verbo: educare	impulsiva sostantivo: impulsività avverbio: impulsivamente verbo: reagire
M. D.	curata sostantivo: cura avverbio: accuratamente verbo: curare	impulsiva sostantivo: impulsività avverbio: impulsivamente verbo: reagire
M. G.	schietta sostantivo: schiettezza avverbio: schiettamente verbo: non mediare/indirizzare	aggressiva sostantivo: aggressività avverbio: aggressivamente verbo: aggredire
F. F.	volenterosa sostantivo: volontà avverbio: volenterosamente	permalosa sostantivo: permalosità avverbio: permalosamente

	verbo: volere	verbo: risentirsi
E. E.	comprensiva sostantivo: comprensiva /comprensività avverbio: comprensivamente verbo: comprendere	impaziente sostantivo: impazienza avverbio: impazientemente verbo: impazientirsi/spazientirsi
M. P.	giudiziosa sostantivo: giudizio avverbio: giudiziosamente verbo: giudicare	timorosa sostantivo: timore avverbio: timorosamente verbo: temere
N. H.	femminile sostantivo: femminilità avverbio: femminilmente verbo: affascinare	insicura sostantivo: insicurezza avverbio: irresolutamente verbo: dubitare di se stesso
E. M.	affettuoso sostantivo: affetto avverbio: affettuosamente verbo: affezionarsi	testardo sostantivo: testardaggine avverbio: testardamente verbo: ostinarsi
A. B.	aperta sostantivo: apertura avverbio: apertamente verbo: aprirsi	insicura sostantivo: insicurezza avverbio: insicuramente verbo: dubitare di te stesso
S. L.	determinata sostantivo: determinazione avverbio: determinatamente verbo: determinare	vanitosa sostantivo: vanità avverbio: vanitosamente verbo: vantarsi
F. T.	allegra sostantivo: allegria avverbio: allegramente verbo: rallegrare	testarda
G. C.	amichevole sostantivo: amico avverbio: amichevolmente verbo: amicarsi	lunatica sostantivo: incostanza/scostanza avverbio: lunicamente verbo: mutarsi
J. A.	diretta sostantivo: direzione	impulsiva sostantivo: impulsività

	avverbio: direttamente verbo: dirigere/dirigersi	avverbio: impulsivamente verbo: reagire
--	---	--

Si può notare come gli aggettivi di partenza, in qualche caso, siano legati a termini colloquiali perché scelti dagli studenti in maniera diretta, spontanea, ma in tutti i casi il fatto di dover adattare ad altre funzioni grammaticali uno stesso significato ha portato a dover approfondire la parola scelta chiedendosi: cosa veramente significa questo aggettivo? Quale sfumatura è più indicata per esprimere quanto voglio dire?

Questo ha permesso di ampliare notevolmente il lessico di base degli allievi, non tanto e non solo nel riempire la tabella sopra riportata, ma nel far intravedere loro le potenzialità della parola, indicando un metodo di lavoro possibile.

3.2.2 La scheda prodotto

Il caso sotto riportato riguarda l'adattamento al settore tessile della scheda prodotto realizzata da Bruno Munari e riportata all'interno del volume *Da cosa nasce cosa*.

La scheda è stata realizzata con l'aiuto di alcuni studenti arrivati al quarto anno del percorso: partendo dalle formulazioni di Munari abbiamo scelto e trascritto le voci che si potevano applicare a un prodotto tessile e ne abbiamo aggiunte altre. La scheda presenta nella prima colonna gli elementi che si devono tenere in considerazione per descrivere un prodotto tessile (tovaglia, maglietta, tenda, bandana, gonna, etc.) secondo tutti i suoi fattori, nella seconda colonna le discipline a cui fare riferimento per completare al meglio la descrizione del prodotto. Il completare la tabella è stato il naturale svilupparsi del lavoro iniziato con il 'Diario delle attività professionali': dopo aver tenuto traccia del percorso fatto durante l'anno essa è punto sintetico di valutazione del prodotto finito. Tale strumento è però ancora intermedio, e perciò non viene inserito così com'è nell'approfondimento per l'esame, ma viene utilizzato come traccia per la stesura dello stesso. Alcuni esempi del suo utilizzo sono presenti nel capitolo precedente.

<p>Nome</p> <p>Indicazione del prodotto e titolo attribuito</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipologia di prodotto. - Titolo sintetico (italiano: nominare la collezione a partire dal <i>moodboard</i>).
<p>Autore</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nome e cognome dell'allievo.
<p>Finalità</p> <p>Esplicitare la destinazione ideale del prodotto comprendente ambientazione, forma e dimensione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Osservazione e descrizione nel dettaglio dell'ambiente indicare la finalità primaria del prodotto stampato (italiano: descrizione). - Forma e dimensione del prodotto e dell'ambiente (matematica: rilevazione dei rapporti interni ed esterni).
<p>Precedenti</p> <p>Conoscere i precedenti dell'oggetto che stiamo esaminando, questo aumenta la consapevolezza del prodotto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ricognizione storica sul prodotto a partire dall'origine e definizione dei suoi utilizzi nella storia (italiano e storia: metodo di ricerca delle informazioni e breve contestualizzazione).
<p>Dimensioni del prodotto e del motivo</p> <p>Indicazione delle dimensioni del prodotto finito, a seconda delle finalità.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definizione del motivo e ripetizione sullo stampato/all over (photoshop: creazione del motivo). - Definizione dei rapporti in ingrandimento o rimpicciolimento rispetto al cambio di finalità (geometria/matematica: analisi rapporti e proporzioni).
<p>Estetica</p> <p>Modo coerente col quale le parti formano il tutto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Determinazione dell'estetica e rapporto con il brand (stile). - Descrizione dell'estetica (italiano). - Contestualizzazione dell'estetica (arte: studio del contesto e del design).

<p>Materiale e manutenzione</p> <p>Indicazione del materiale a seconda della funzione, uno solo o più</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definizione del materiale in cui si intende realizzare il prodotto (merceologia: analisi del tessuto e indicazioni di lavaggio e stiro).
<p>Finissaggio</p> <p>Indicare il finissaggio adeguato in base alle finalità e ai materiali.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipologie di lavorazione del tessuto perché non perda colore o altre proprietà (merceologia: analisi del tessuto)
<p>Peso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indicazione del peso del prodotto finito (merceologia)
<p>Tecniche utilizzate</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dal punto di vista della stampa (photoshop) - Dal punto di vista dell'armatura del tessuto (CAD)
<p>Costo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indicazione del costo di produzione tenendo conto di tutti i fattori (economia, merceologia, tintoria).
<p>Prezzo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indicazione dell'ideale prezzo di vendita del prodotto (economia, merceologia, tintoria)
<p>Pubblicizzazione</p> <p>Slogan per pubblicizzare all'esterno il prodotto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizzazione di una modalità di pubblicizzazione del prodotto coerente con il brand e le richieste del cliente (italiano, inglese, informatica).

Come si può notare, gran parte delle discipline sono ingaggiate all'interno della produzione della scheda; questo espediente ha come risultato che gli allievi inizino a domandare ai docenti di riferimento i dato o i procedimenti necessari per il completamento delle voci, come accade con il 'Diario delle attività professionali', l'apprendimento necessita della partecipazione attiva dello studente, e del suo coinvolgimento insieme al docente per raggiungere un prodotto comune. Questo spinge

dall'altra parte il docente a porsi come guida e allo stesso tempo compagno nel percorso di conoscenza, non semplice comunicatore di risultati già acquisiti, ma sostegno in un progetto che coinvolge entrambe le parti.

Un secondo ordine di osservazioni rispetto a questo strumento riguarda invece la sua correlazione con le competenze regionali da sviluppare in ambito umanistico entro la fine del percorso triennale, infatti permette di verificare direttamente le competenze di lettura e ritrovamento delle informazioni scrittura (L2 e L3), storia e arte (S1 e L5) in carico allo stesso docente. Inoltre, in maniera riflessa permettono di valutare anche le competenze di esposizione orale, in quanto tale scheda è accompagnata dalla presentazione orale del prodotto.

Si riportano di seguito le competenze toccate, in rosso gli elementi di abilità e conoscenza direttamente valutati attraverso questo strumento.

L1		Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti
		<i>Tipologia di verifica (S=scritto O= orale P=pratico)</i>
ABILITA'		Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale
		Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale
		Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati
		Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale
		Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista
		Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali
CONOSCENZE		Principali strutture grammaticali della lingua italiana
		Elementi di base della funzioni della lingua
		Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali ed informali
		Contesto, scopo e destinatario della comunicazione
		Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale
		Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo
L2		Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo
		<i>Tipologia di verifica (S=scritto O= orale P=pratico)</i>
ABILITA'		Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi
		Applicare strategie diverse di lettura
		Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo
CONOSCENZE		Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario
		Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi
		Principali connettivi logici

	Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi
	Tecniche di lettura analitica e sintetica
	Tecniche di lettura espressiva
	Denotazione e connotazione
	Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana
	Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere
L3	Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi
	<i>Tipologia di verifica (S=scritto O= orale P=pratico)</i>
ABILITA'	Ricerca, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo
	Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni
	Rielaborare in forma chiara le informazioni
	Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative
CONOSCENZE	Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso
	Uso dei dizionari
	Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc.
	Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione
L5	Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio
	<i>Tipologia di verifica (S=scritto O= orale P=pratico)</i>
ABILITA'	Riconoscere e apprezzare le opere d'arte
	Conoscere e rispettare i beni culturali e ambientali a partire dal proprio territorio
CONOSCENZE	Elementi fondamentali per la lettura/ascolto di un'opera d'arte (pittura, architettura, plastica, fotografia, film, musica.....)
	Principali forme di espressione artistica

S1	Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.
	<i>Tipologia di verifica (S=scritto O= orale P=pratico)</i>
ABILITA'	Riconoscere le dimensioni del tempo e dello spazio attraverso l'osservazione di eventi storici e di aree geografiche
	Collocare i più rilevanti eventi storici affrontati secondo le coordinate spazio-tempo
	Identificare gli elementi maggiormente significativi per confrontare aree e periodi diversi
	Comprendere il cambiamento in relazione agli usi, alle abitudini, al vivere quotidiano nel confronto con la propria esperienza personale
	Leggere - anche in modalità multimediale - le differenti fonti letterarie, iconografiche, documentarie, cartografiche ricavandone informazioni su eventi storici di diverse epoche e differenti aree geografiche
	Individuare i principali mezzi e strumenti che hanno caratterizzato l'innovazione tecnico-scientifica nel corso della storia
CONOSCENZE	Le periodizzazioni fondamentali della storia mondiale
	I principali fenomeni storici e le coordinate spazio-tempo che li determinano
	I principali fenomeni sociali, economici che caratterizzano il mondo contemporaneo, anche in relazione alle diverse culture

	Conoscere i principali eventi che consentono di comprendere la realtà nazionale ed europea
	I principali sviluppi storici che hanno coinvolto il proprio territorio
	Le diverse tipologie di fonti
	Le principali tappe dello sviluppo dell'innovazione tecnico-scientifica e della conseguente innovazione tecnologica

3.2.3 L'Esame di fine primo anno 2015/2016

Il Caso sotto riportato presenta il percorso didattico che ha svolto la prima tessile durante l'anno formativo 2015/2016 e che è terminato con l'esame di fine anno. Il percorso è stato strutturato secondo il metodo dell'Understanding by Design, partendo dal segnare il punto di arrivo desiderato, in questo caso l'obiettivo a fine anno, per poi definire gli obiettivi intermedi e i passi per raggiungerli.

L'esame è stato pensato e strutturato per rispondere all'esigenza di significare, dare un nome alle azioni svolte in ambito laboratoriale e alle ragioni di tali azioni. Si è quindi scelto di avere come oggetto dell'esame il *Moodboard* realizzato alla fine del primo anno, chiedendo a ciascun allievo di raccontarlo per iscritto al committente Erasmo Figini. La consegna è stata data agli studenti non mediante istruzioni dirette, ma mediante la creazione di un contesto che facesse loro evincere le caratteristiche del testo che avrebbero dovuto scrivere.

Per sostenerli nella comprensione è stato creato uno scaffolding: una serie di domande sulla comprensione della consegna, e uno spazio di confronto tra gli studenti. Dopo il confronto il lavoro di ciascuno studente è stato quello della stesura del racconto.

Di seguito la consegna dell'esame in tutte le sue parti, sono stati chiaramente definiti i modi e i tempi di consegna di ciascun prodotto intermedio. Nel foglio assegnato agli studenti era presente uno spazio per prendere appunti sulla consegna, in modo che quello diventasse già un primo strumento di lavoro.

Descrizione del contesto:

Cari studenti di Prima Tessile,

Durante l'ultima settimana di scuola Erasmo valuterà il lavoro fatto da ciascuna classe durante l'anno rispetto alla commessa assegnata.

Perché possa leggere il vostro moodboard come voi volete che sia letto e comprendere il vostro prodotto, non avendo la possibilità di incontrarvi singolarmente, chiede che sia allegato al moodboard un testo di 500 parole che contenga la storia che racconta il vostro moodboard, ossia ciò che il vostro lavoro evoca e suggerisce, che ne sostenga e motivi il mood. I testi dovranno essere consegnati al vostro docente di comunicazione che li raccoglierà e li allegherà ai moodboard.

Ringraziandovi per la collaborazione vi auguro buon lavoro,

Giovanni Figini

(Responsabile delle botteghe Oliver Twist)

La prima parte della consegna riguardava, come già accennato, il contesto, di conseguenza la richiesta, da parte del responsabile, di un testo da allegare al *Moodboard*. Questa richiesta si instaura nel contesto della commessa assegnata ad ogni studente, anzi diventa parte integrante della stessa, e del portfolio in uscita di ciascuno studente. In questo caso il racconto aveva uno scopo comunicativo ben preciso, quello di aggiornare il committente sul lavoro fatto durante l'anno.

Il percorso dell'anno è stato strutturato in modo tale che gli studenti fossero in grado di scrivere a partire da immagini, di descriverle innanzitutto, infatti il testo descrittivo è stato il primo argomento trattato, e poi di narrarle, ossia di sfondare la parete dell'immagine per cercarne altri significati, per lavorare sul livello evocativo e significante.

Si è lavorato anche, durante il corso dell'anno, sulla pianificazione del testo scritto, sulla sua stesura e revisione. Proprio per sostenere gli studenti nell'utilizzo del metodo appreso durante l'anno si è pensata la distinzione del lavoro nei tre momenti sotto riportati: un primo lavoro richiesto spingeva a leggere attentamente tutti i punti della consegna, e a iniziare a progettare il testo che si sarebbe voluto scrivere.

Nel secondo momento di lavoro gli studenti si sono confrontati tra loro, in modo particolare mettendo a tema le progettazioni testuali e risolvendo alcune incomprensioni nella consegna che potevano essere rimaste (questa seconda opzione è stata particolarmente utile per gli studenti con certificazioni, che hanno trovato nel gruppo uno strumento di compensazione inusuale ma efficace).

Dopo il confronto ciascuno studente è tornato a lavorare singolarmente, per concludere il lavoro assegnato.

Domande:

LAVORO SINGOLO:

Leggi attentamente la richiesta del Dott. Figini e rispondi brevemente, utilizzando un file .doc:

- Qual è la richiesta?
- Qual è il suo scopo?
- Di quali prodotti del tuo lavoro professionale devi raccontare la storia?
- Qual è la storia che racconta il tuo moodboard? (Scrivi i punti del racconto che intendi sviluppare)

Consegna su Moodle le risposte date (50 min.)

CONFRONTO:

Le domande precedenti sono una guida per rispondere alla richiesta del cliente: dopo aver risposto alle domande confrontati con i compagni assegnati.

Lo scopo del confronto è di aiutarvi l'un l'altro a capire se le vostre risposte sono utili per le richieste fatte.

Dopo il confronto modifica le tue risposte come ritieni opportuno.

Consegna su Moodle le risposte una volta modificate (30 min.)

LAVORO SINGOLO:

Alla luce del lavoro fatto rispondi in maniera adeguata alla richiesta che fa il cliente.

Consegna su Moodle il file.doc con la risposta alla domanda del cliente (1,30 ora)

I testi prodotti saranno raccolti, stampati e allegati a ciascun moodboard.

Un esame strutturato in questo modo presenta la necessità che durante il corso dell'anno siano sviluppate competenze specifiche, non solo riguardanti la disciplina, ma che afferiscono a quelle che la Regione Lombardia ha definito "Competenze di cittadinanza". Di ciò si è tenuto conto innanzitutto in sede valutativa, di conseguenza in quella di sviluppo di tali competenze.

Le competenze valutate infatti sono state le seguenti:

Cittadinanza	1: Imparare ad imparare 3: Comunicare 4: Collaborare e partecipare 7: Individuare collegamenti e relazioni 8: Acquisire ed interpretare le informazioni
L1: Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti	A5: Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista A6: Individuare il punto di vista dell'altro in contesti formali ed informali C1: Principali strutture grammaticali della lingua italiana C5: Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale
L2: Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo	A1: Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi A2: Applicare strategie diverse di lettura C2: Principali connettivi logici C3: Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi
L3: Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	A1: Ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo A2: Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni A3: Rielaborare in forma chiara le informazioni A4: Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative C1: Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso C3: Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc. C4: Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione
L6: Utilizzare e produrre testi multimediali	A.2: Elaborare prodotti multimediali (testi, immagini, suoni, ecc.), anche con tecnologie digitali

Da questa tabella realizzata in occasione della stesura dell'esame si evince che molte competenze sono messe in gioco, e che il momento del confronto, nel modo di svolgersi e nel risultato ottenuto, è momento essenziale dell'esame stesso. Di seguito si riportano infatti gli indicatori e i descrittori per la valutazione di ciascun esame.

Indicatori	NR (0-60)	B (61-70)	I (71-90)	A (91-100)	Livello raggiunto
Utilizzo del tempo	Non completa l'esame nel tempo a disposizione	Utilizza il tempo a disposizione per completare l'esame.	Utilizza tutto il tempo a disposizione per completare l'esame. Rispetta le tempistiche consigliate.	Utilizza tutto il tempo a disposizione per completare l'esame. Rispetta le tempistiche consigliate.	
Risposta alle domande	Le risposte alle domande sono errate.	Le risposte alle domande sono parzialmente e corrette.	Le risposte alle domande sono corrette e complete.	Le risposte alle domande sono corrette, complete, individuano lo scopo della richiesta del cliente.	
Pianificazione del testo	Il testo non è pianificato o il prodotto è diverso dalla pianificazione.	Il testo è pianificato solo parzialmente, per macro aree. Il prodotto è in parte diverso dalla pianificazione.	Il testo è pianificato nel dettaglio, ma ancora in parte il prodotto non segue la pianificazione risultando poco fluido.	Il testo è pianificato nel dettaglio e la scrittura segue la pianificazione, risulta quindi fluido nei passaggi narrativi.	
Testo narrativo	Non si produce un testo narrativo.	Il testo narrativo sviluppa la storia del moodboard in maniera didascalica.	Il testo narrativo racconta il moodboard in maniera creativa	Il testo narrativo racconta il moodboard in maniera creativa e ha al suo interno esplicito riferimento alla maglietta.	
Morfologia e sintassi	La presenza di errori morfologici e sintattici impedisce la comprensione e di alcuni punti.	Sono presenti alcuni errori morfologici e sintattici ma che non impediscono o la comprensione del testo.	Sono presenti solo rari errori morfologici e sintattici.	Non sono presenti errori morfologici e sintattici	
confronto	Non avviene confronto.	Il confronto avviene in maniera	Il confronto avviene ordinatamente	Il confronto avviene ordinatamente e	

confusa le e porta porta modifiche
risposte modifiche rilevanti
sono all'impostazio all'impostazione
scarsamente ne del testo. del testo.
modificate
rispetto a
quelle date
singolarmen
te.

Valutazione sintetica:

Consigli per migliorare:

L'esame fin qui descritto ha dettato il metodo per lo sviluppo del percorso di Italiano di tutto l'anno scolastico. Le attività svolte in classe si sono quindi concentrate sulla lettura e comprensione del testo e sulla scrittura di testi descrittivi e narrativi. Inoltre parte integrante del lavoro è stato l'insegnamento di un metodo di condivisione e confronto che permettesse di insegnare agli studenti l'ascolto reciproco e la correzione, mai intesa nel senso di valutazione, ma nel senso di sostegno per il raggiungimento di un obiettivo comune.



Analizzeremo dapprima il metodo utilizzato durante tutto il corso dell'anno per sviluppare le competenze di cittadinanza. Esso è strettamente connesso con la strutturazione dell'ambiente

d'apprendimento. L'Ufficio Promozione, infatti, è disposto anche fisicamente in modo da favorire negli allievi e nel docente un lavoro che metta in comune un oggetto, guardato e analizzato da più persone.

Nel concreto i banchi dell'aula sono disposti a isole di tre, e disposti in modo che gli allievi si guardino in faccia tra loro. Le diverse isole sono disposte all'interno dello spazio in modo da consentire al docente il passaggio tra i gruppi, per favorire il controllo e la gestione del lavoro, ma allo stesso tempo lasciano uno spazio



di movimento abbastanza ampio al centro, e questo permette al docente di potersi muovere tra gli allievi anche nel momento in cui da istruzioni o spiegazioni riguardo a qualcosa.

Tale espediente è stato mutuato dalle numerose osservazioni del Centro Stile, dove il lavoro degli studenti ruota attorno a un oggetto interessante, è svolto direttamente dagli allievi, singolarmente o in gruppo, e vede loro coinvolti in prima persona sempre guidati e sostenuti dai maestri. Del metodo sviluppato partendo da questa intuizione si parlerà in modo più esplicito del paragrafo successivo, per ora basti accennare al fatto che seguendo questa struttura la lezione è modulata in momenti di lavoro singolo, lavoro a gruppo e plenaria di condivisione di risultati o domande.

Per quanto riguarda la condivisione si è quindi sfruttata la struttura dell'aula e si è studiato un 'protocollo di condivisione' presentato agli studenti e praticato durante il corso dell'anno in modo che fosse familiare all'esame. Il protocollo, e tutta la metodologia sviluppata, proviene da una profonda convinzione: si conosce di più guardando insieme la stessa cosa, ossia integrando la porzione di realtà vista più chiaramente dall'uno con quella vista da un altro, sempre però ponendo uno scopo comune.

Di seguito si riporta il metodo di condivisione proposto alla classe prima tessile, la richiesta del docente era quella di produrre una sintesi condivisa delle lezioni di laboratorio del giorno prima, che avrebbe esposto uno per gruppo. L'oggetto era quindi comune e la responsabilità affidata, in misure diverse, a ciascuno. Il lavoro inoltre presuppone un momento di ricognizione singola degli appunti, prima della

condivisione. Ciascun allievo è quindi posto davanti all'oggetto singolarmente prima di affrontarlo con il gruppo.

- ✦ Ciascuno di voi riprenda gli appunti di ieri, li rilegga attentamente e scriva, anche per punti, qual è stato il percorso che avete fatto durante la lezione. (10 min)
 - ✦ Condividete quanto avete scritto in questo modo: un componente del gruppo (indicato dal docente) legge agli altri quello che ha scritto, dopo aver letto si prepara a prendere appunti (3 min.)
 - ✦ Gli altri due componenti iniziano a fare domande su quanto hanno appena ascoltato, prima domande di chiarimento (dove, come, quando) per 3 minuti poi domande di approfondimento (quello che dici presuppone, le domande che ho io sono...) per altri 3 minuti. Nel frattempo chi ha presentato non risponde a nessuna domanda, ma scrive tutte quelle che gli vengono fatte qui sotto.
-
-
-
-

- ✦ Il presentatore ha poi 5 minuti per rielaborare la sua presentazione iniziale alla luce delle domande che gli sono state fatte.

N.B. È molto importante che i partecipanti del gruppo rispettino i propri ruoli, chi presenta prenda appunti e gli altri due partecipanti pongano domande e non esprimano opinioni sulla presentazione.

Questo metodo è stato utilizzato più volte e in contesti diversi durante il corso dell'anno per abituare gli allievi alla condivisione e al lavoro comune. Si è applicata una strutturazione del lavoro così scandita soprattutto per le prime volte e con le classi più piccole, man mano che il lavoro diventava familiare era anche lasciato più libero. Questo ha generato un'abitudine sia al lavoro in gruppo sia al dover portare un prodotto condiviso davanti al docente, che sempre di più ha chiesto le ragioni delle opzioni e scelte di ciascuno studente.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze prettamente riguardanti la disciplina il percorso ha alternato momenti di scrittura a momenti di lettura, in modo da ampliare il lessico utilizzato dagli allievi e da permettere loro di utilizzare tale lessico nel concreto di una scrittura propria. Il primo dato che si è rilevato è stato un sensibile aumento della lunghezza dei testi scritti: se all'inizio dell'anno scolastico un terzo della classe (composta da 22 allievi) aveva difficoltà nello scrivere un testo di 200 parole, alla fine dell'anno nessuno di loro è andato sotto tale soglia, anzi alcuni hanno faticato a rispettare il limite delle 500 parole.

Per quanto riguarda la lettura si sono scelti brani di diversi autori di libri gialli, prediligendo i racconti (in modo da favorire una lettura di un brano che avesse inizio e fine e non di un estratto o di una sintesi) e spingendo gli allievi, attraverso domande specifiche sui personaggi e sulle vicende, a immedesimarsi nel racconto e individuare il colpevole. Questo semplice espediente didattico ha spinto gli allievi a imparare a lavorare sul testo ricercando informazioni per rispondere alle domande poste; inoltre ha permesso loro di fare ipotesi rispetto a dati raccolti, proiettandosi verso l'interpretazione dei dati stessi.

Per quanto riguarda la scrittura invece il percorso ha visto uno 'spostamento' tematico rispetto al prodotto: esso è stato considerato solo alla fine del percorso, come fosse 'ritrovato' dallo studente mediante le parole, prima inesprese. Infatti si è operata la scelta di tralasciare l'analisi del "Diario delle attività professionali" in classe, chiedendo la compilazione in laboratorio durante gli ultimi minuti di lavoro e verificandola mediante il controllo, a turno, del singolo diario. Questa scelta è stata guidata dal non voler 'abusare' del prodotto professionale mediante il continuo riferimento nello scritto, perché gli allievi non lo percepissero come già 'esaurito' nel suo significato. Si è quindi proceduto nel lavorare sulla scrittura a partire da immagini, chiedendo dapprima la descrizione, operazione semplice ma non banale, in quanto spingeva gli allievi all'osservazione dell'oggetto in questione in tutte le sue parti, e in un secondo momento al racconto di tale immagine. Di seguito riportiamo il modeling svolto dal docente e l'esempio di un'allieva, scelto per poter meglio analizzare il risultato dell'esame di fine anno.



Descrizione

L'immagine rappresenta un panorama Milanese visto dal Duomo, dalle guglie, verso Porta Nuova, ultimo quartiere costruito in città. Alla guglia in primo piano, sormontata dalla statua di un uomo coperto da un drappo, fa subito seguito una gru bianca e rossa che taglia il panorama in obliquo, rompendo la tensione verticale dei tetti. La linea dei palazzi storici è poi nuovamente interrotta dalla tensione verticale dei grattacieli, dalla guglia della torre Unicredit al Bosco Verticale. Chiudono l'orizzonte e fermano lo sguardo le Alpi, ancora parzialmente innevate.

Racconto

Quel mattino l'aria era frizzante di una primavera appena iniziata, i gradini per la cima freddi, e induriti dal gelo notturno che ancora non accennava a cessare. Arrivata all'ultimo gradino della torre in bocca subito il respiro si gelò, e una nuvola bianca emerse dalle labbra.

Ma gli occhi già stavano cercando. Salendo sul dislivello per arrivare alla Madonnina, iniziai a voltare la testa all'indietro per godermi lo spettacolo che attendevo: Milano. Era tutto lì, dal passato al presente che profumava di domani; dalle guglie del Duomo decorate nei minimi dettagli, ai grattacieli, fino alle gru, solo segnali di future meraviglie architettoniche.

La meraviglia più grande lì era l'orizzonte, le Alpi, casa, ancora innevate a metà, che, come una cornice, circondano e proteggono l'amata città, la culla dove crescere e diventar donna.

Il modeling, ossia l'esempio dell'attività, fornito dal docente in alcuni casi insieme agli allievi, permette di creare un modello dell'attività, appunto, un momento che faccia concretamente vedere agli studenti cosa viene loro chiesto; con la classe in questione, molto vivace e presente, ma con qualche difficoltà nell'ascolto puntuale, questo momento aiuta la comprensione in corrispondenza di consegne multiple e il lavoro da parte degli allievi senza interruzioni.

Di seguito si riportano due esempi di scritti: il primo di M. B. una studentessa brillante e acuta, precisa nelle consegne e presente a lezione, all'inizio dell'anno mostrava evidenti difficoltà nella struttura morfosintattica dei testi e nella coerenza interna. Il secondo testo è invece di L.V., studente con una certificazione di dislessia, che durante il corso del primo anno scolastico ha mostrato un crescente interesse nei confronti delle discipline affrontate insieme passando da un'insufficienza a una sufficienza piena a fine anno.

Descrizione e racconto di M.B.



DESCRIZIONE:

L'immagine rappresenta l'orchestra sinfonica di Milano.

Si esibisce nella piazza Gae Aulenti nel centro direzionale, nel tardo pomeriggio di una giornata nuvolosa. L'orchestra è nel mezzo dei due ampi grattacieli di forma concava, con una facciata vetrata e di colore scuro.

Il numeroso e coinvolto pubblico non dà subito nell'occhio, si nota solo dopo aver osservato più da vicino il palco provvisorio in legno allestito per la serata.

L'orchestra veste in abito formale dando l'idea di serietà e professionalità, il maestro invece, per distinguersi veste totalmente di bianco.

RACCONTO:

Era Sabato sera io stavo tornando dalla redazione, erano circa le sette.

Quando passando per quella vasta piazza a me solita, sentii un suono dolce e melodico che mi fece ritornare adolescente.

I grattacieli di fronte a me parevano un album fotografico pieno delle mie esperienze, la melodia e i toni cambiavano in base a ogni foto, ognuna aveva i suoi pregi i suoi difetti e i suoi momenti bui.

I violini dal suono acuto mi ricordavano tutte quelle risate e i bei pomeriggi passati con le mie amiche, quelle vere.

Il suono tratteggiato ma affermato dell'arpa lo riferivo a tutte le insicurezze presenti nel mio cammino che mi hanno fatto crescere e mi hanno permesso di arrivare fino ad oggi, qui, su questa panchina dove mi ritrovo a piangere come una stupida rivivendo attraverso la musica il mio passato.

Descrizione e racconto di L.V.

DESCRIZIONE:

L'immagine rappresenta un particolare di piazza Gae Aulenti a Milano dove si esibisce un'orchestra sinfonica. All'orchestra in primo piano, circondata da un pubblico di massa; come sfondo il grattacielo Pirelli Unicredit formato da diversi blocchi che unendosi creano un cerchio. L'immagine è stata scattata nel tardo pomeriggio e per questo che attraverso i vetri del palazzo si vedono delle persone che osservano l'evento. Sul palco si esibisce un cantante vestito di

bianco accompagnato da altre due persone vestite di nero. Ai lati del palco si nota delle colonne di ferro dove sono appese delle casse per amplificare il suono. Infine dietro al palco c'è una scultura che ricorda ad un albero.

RACCONTO

Come d'accordo l'appuntamento era fissato per le 19,00 del sabato ma ero stato distratto e incuriosito da suoni e dalla moltitudine di voci che provenivano dalla piazza Gae Aulenti; mi diressi verso la fonte e l'immagine che vidi di fronte a me era uno spettacolo nello spettacolo!

Le luci del tramonto si fondevano con quelle artificiali del grattacielo, la massa di gente sembrava un festoso formicaio intento a preparare uno spettacolo di canti, luci e sano divertimento.

Per incanto mi trovai rapito in quell'atmosfera di allegria e dimenticai ogni pensiero e l'appuntamento con gli amici. Tutto sembrava più leggero e armonioso, quando ad un tratto la voce del cantante irruppe sulla musica e iniziò a intonare un'aria lirica che a breve coinvolse tutto il pubblico. Una sola voce sovrastava sul cielo imbrunito e a breve le stelle sarebbero apparse e avrebbero completato quel magnifico quadro vivente.

I prodotti sopra riportati mostrano che gli studenti sono in grado di distinguere tra un testo descrittivo e un racconto, e sanno produrre, a partire dalla stessa immagine data, in un lasso di tempo limitato e in un contesto di classe, entrambi i generi di scrittura. Inoltre in entrambi i casi la scrittura è fluida e formalmente corretta, sebbene le frasi siano brevi e ci sia ancora qualche indecisione nella punteggiatura.

Inoltre gli allievi mostrano uno slancio creativo negli *incipit* dei racconti, hanno trasformato l'immagine in situazione, sfondandone i limiti spaziali e circostanziali.

Per questo motivo i risultati ottenuti all'esame in qualche modo non rispettano le aspettative. Portiamo di seguito due esempi: uno sempre di M.B. e l'altro di S.C., studentessa con certificazione di disabilità. All'interno delle valutazioni assegnate questi due esempi si collocano il primo nella fascia più alta, il secondo tra i risultati meno brillanti.

Testo d'esame M.B.

All'inizio dell'anno scolastico la professoressa Longoni ci ha incaricati di portare a scuola un oggetto a noi caro, nel mio caso una scimmietta.

Questo peluches mi è stato regalato da mio padre quando avevo circa quattro anni, lui mi paragonava ad essa poiché mi muovevo di continuo.

Sotto la scimmietta si trova la mia sedia che si collega, infatti i tratti di pennello verdi e azzurro sono molto mossi.

La parola chiave disciplina simboleggia l'inizio di tutta la mia passione per lo sport, che mi ha aiutato tantissimo a controllarmi e a sfogare i miei sentimenti.

Dato che la ginnastica è una disciplina con severe regole, mi ha aiutato anche ad avere un rispetto reciproco verso le mie compagne e ho imparato a fare gioco di squadra.

I disegni delle due ginnaste simboleggiano l'impegno e la passione che ho sempre avuto in questi anni.

La corda rappresenta la flessibilità che una ginnasta non ha, ma si acquista con il duro allenamento e gli esercizi appropriati.

La parola scioltezza racchiude queste due cose, la scelta di scriverla con un carattere così rigido è motivata dal duro sforzo che bisogna fare.

Ho voluto dedicare un'intera pagina al mio più grande tesoro, la mia famiglia.

La parola affetto si riferisce all'immagine dell'abbraccio, in un solo gesto si racchiudono molte emozioni e nel mio caso volevo rappresentare la felicità.

“Non puoi sapere mai dove arriverai” la scelta di non scrivere la frase graficamente ma di incollare l'immagine è perché la stessa, mi veniva pronunciata dalle mie insegnanti tutte le volte che dicevo: “non ce la faccio” o “non riesco”.

Questo era un forte incoraggiamento che mi spronava a continuare e se necessario provare infinite volte fino al raggiungimento dell'esecuzione corretta, dell'elemento.

In corrispondenza a queste forti emozioni ho riprodotto in fondo alla pagina un ricciolo della collezione di Erasmo.

L'ho posizionato qui perché i suoi movimenti molto dolci, li paragono alla tenerezza della mia famiglia e all'eleganza nei movimenti di una ginnasta nel tirare le punte, le braccia e le dita delle mani.

Questo padiglione è stata l'ispirazione del mio primo disegno, sotto di esso ho riprodotto, con l'aiuto dello scotch di carta delle righe con le tonalità del pannello tendenza; le borchie rappresentano i bulloni che li tengono uniti.

Ho scelto di posizionare l'immagine del padiglione al centro del foglio così che dia l'idea che le strisce colorate siano un suo prolungamento.

Il mio disegno è formato da questi rami che si intrecciano in modo schematico, al centro ci sono sei foglie con un contorno di un verde più scuro.

La consegna che dovevamo seguire per svolgere questo disegno era quella di disegnare qualcosa che ci piaceva.

Io ho voluto rappresentare le lunghe passeggiate fatte col mio nonno materno nel bosco sopra casa mia, mi appassionava molto passare del tempo con lui, una persona molto riservata che si scioglieva solo nei miei piccoli e dolci occhi da bambina innocente.

Per il lancio culturale ho pensato di restare nel tema del mio moodboard e per questo ho scelto di scrivere la storia della ginnastica.

Nel fare la ricerca ho scoperto come le culture ed i popoli antichi hanno inventato e modificato nel corso della storia le diverse discipline sportive che tutti noi oggi conosciamo e che sono oggetto di telecronaca di tutti i giorni.

Il testo sopra riportato è formalmente corretto, tranne qualche superficialità nell'uso della punteggiatura ma presenta frasi brevi e una sintassi semplice e lineare. Tuttavia è pedissequo, molto legata alla circostanza, infatti il racconto risulta noioso, e la comprensione scarsa senza la visione dell'immagine.

Il secondo testo, come già anticipato, è di un'alleva con certificazione, le sue difficoltà sono legate ad un ambiente culturale di crescita povero, di conseguenza non ha sviluppato alcune capacità cognitive. L'allieva raggiunge comunque un risultato sufficiente, proprio per la certificazione la valutazione ha subito alcune modifiche, si sono considerati meno importanti errori di ortografia e grammatica.

Testo d'esame S.C.

L'oggetto personale che ho portato è stata la foto di me mia nonna, mia nonna è morta due anni fa ed l'ho voluto portare anche perché in quella foto si vede che mia nonna mi ha presa in braccio e la coccola e la forza che ci ha messo ad abbracciarmi mi ha fatto sentire al sicuro e si vede che stavo dormendo come se fosse la mia protettrice per tutta la vita.

Nel moodboard in prima pagina c'è appunto la foto di me e mia nonna, dalla mano di mia nonna parte una corda che circonda la scritta coccole e forza con dei nodi e poi va sotto alla foto della mani e sotto alla foto dell'occhio ci sono due nodi e poi si collega alla parola legame e anche stessa parola lo fatta con la corda, e credo che ci sia ancora un legame molto forte come quando era qui fisicamente.

Sotto ho messo due mani legate tra di loro per significare sempre coccola.

In seconda pagina ho messo una foto che sta a significare l'attesa di rivederla da qualche parte qualche giorno e infatti ho messo le scale, e le scale che volano via con il vento e magari un giorno di vederla con i miei occhi ed essere legate per sempre.

La pagina dopo c'è il primo disegno che disegno che ho fatto, è un fiore con intorno delle linee spezzate e una linea che entra e l'altra esce dal disegno.

In seconda pagina ho voluto mettere questo disegno perché mentre lo facevo pensavo a mia nonna e ai momenti più belli passati insieme, e come lancè ho fatto la rosa blu, perché un giorno ero andata a casa sua a mangiare allora io che sono curiosa che non avevo mai visto la sua camera perché lei non voleva fare entrare nessuno, allora ero andata in camera sua e vidi questa rosa blu, andai in cucina dove stava mangiando con i miei genitori e mia sorella gli dissi, a mia nonna se potevo prenderla e lei mi disse di sì, allora mia nonna mi ha detto di vedere cosa voleva significare la rosa allora andai a casa e vidi che la rosa blu aveva il significato di unico e inimitabile come il nostro rapporto.

Nell'ultima pagina ho messo la sedia di mia nonna che aveva in cucina e lei sempre si sedeva quando mangiava, e sotto alla sedia c'è la panchina che c'è in cometa per significare sempre l'attesa.

Questo secondo testo presenta, in modo meno chiaro e lineare, lo stesso percorso del primo. Come si può notare già da un primo sguardo i testi non presentano un grande dislivello, né nel numero di parole, né nel contenuto. Questo primo dato si può leggere in maniera positiva, infatti significa che il metodo di lavoro messo in atto durante l'anno

scolastico ha permesso agli studenti di arrivare a una buona capacità di scrittura. In generale questo è dimostrato dall'andamento della classe: nessuno in questo esame finale, è stato insufficiente. Dall'altra parte però si sono perse le sfumature d'eccellenza, nessuno ha 'osato' scrivendo un testo creativo. La creatività espressa nei racconti legati alle immagini è come se si fosse appiattita, come se, nel momento in cui si parla di un oggetto professionale, la conoscenza fosse già 'esaurita', l'oggetto non avesse nulla di nuovo da dire.

Tale risultato è molto positivo se guardato rispetto alla prospettiva dell'integrazione, infatti la presenza di tutte sufficienze all'interno della classe testimonia il frutto positivo del lavoro dell'anno, gli allievi erano ingaggiati in un processo di apprendimento; dall'altra parte però sorgono delle domande a cui non siamo ancora arrivate a dare una risposta: come favorire le eccellenze e farle emergere?

Per trovare una prima indicazione di lavoro si è sottoposto l'esame a un primo *Examining assessment protocol*. Si tratta di un protocollo di valutazione dell'esame stesso che è stato effettuato durante il lavoro del campus estivo, in cui i docenti si riuniscono per la formazione e la progettazione comune. Tale fatto è stato occasione per mettere in discussione i metodi utilizzati avendo in mente i punti di forza e i punti di lavoro, e con i colleghi si è iniziato a intravedere una direzione di lavoro che si sta sperimentando in questi mesi con la nuova classe. Qui emerge la natura di "Ricerca azione" dei risultati descritti, per cui non si può dire che essi siano definitivi, il lavoro è sempre un divenire in cui le acquisizioni sono punto di partenza e fanno emergere nuove domande.

Portiamo di seguito il protocollo, per poi esplicitare i risultati ottenuti rispetto all'esame descritto.

Examining Assessments

Developed by Gene Thompson-Grove.

Scopo

Esaminare una valutazione da vicino e discutere le sue implicazioni.

1. Per iniziare (10 min)

- Il facilitatore ricorda al gruppo le norme del protocollo e stabilisce limiti di tempo per ogni parte del processo
- La persona designata del gruppo fornisce una breve descrizione dello scopo della prova di valutazione e del suo contesto; risponde ad alcune domande di chiarimento, se necessario.
- I partecipanti leggono la prova in silenzio, magari scrivendo brevi note su aspetti di essa che si notano particolarmente

2. Descrivere la valutazione (10 min)

- Il facilitatore chiede: "Che cosa vedi?"

(Durante questo periodo il gruppo raccoglie quante più informazioni possibile dalla prova. I membri del gruppo descrivono quello che vedono, evitando giudizi sulla qualità della valutazione o interpretazioni su ciò che la valutazione chiede agli studenti di fare. Se i giudizi o interpretazioni sorgono, il facilitatore dovrebbe chiedere alla persona di descrivere le prove su cui si basano. Può essere utile elencare le osservazioni del gruppo su un foglio. Se emergono interpretazioni, possono essere incluse in un'altra colonna a parte per una discussione successiva).

3. Svolgere il compito (10 min)

- I membri del gruppo svolgono il compito (o la parte più importante).

4. Interpretare la valutazione (15 min)

- Il facilitatore chiede: " Dal punto di vista degli studenti, su cosa stanno lavorando per completare questa prova? "
- Il facilitatore poi chiede : "Se questa valutazione è stata completata con successo da uno studente, che cosa ci direbbe su cosa questo studente sa, comprende ed è in grado di fare? "

(Durante questo periodo, il gruppo cerca di capire ciò che la valutazione chiede agli studenti di fare. Il gruppo dovrebbe cercare di trovare il maggior numero di interpretazioni differenti possibili. Ascoltandosi a vicenda interpretazioni, porre domande che aiuteranno a comprendere meglio le rispettive prospettive).

5. Implicazioni per la nostra pratica

- Il facilitatore chiede: "Quali sono le implicazioni di questo lavoro per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione? "

- Quali problemi di insegnamento e apprendimento sono emersi per voi in termini della vostra pratica d'insegnamento? Quali le questioni sollevate in termini di pratiche che valgono a livello di tutta scuola?

6. Riflettendo sul processo

- Come gruppo, condividete ciò che avete imparato.
- Riflettete su quanto il processo ha funzionato - cosa è andato bene, e ciò che potrebbe essere migliorato.

Come si può notare il protocollo aiuta a considerare l'esame in tutte le sue parti, e chiede, da parte del docente che sottopone a discussione il suo lavoro, un sostegno nel miglioramento dei propri risultati, ed è più efficace nel momento in cui il docente abbia una domanda sul proprio lavoro. Si nota in questa fase che dal punto di vista metodologico le stesse richieste che sono fatte agli studenti in campi di apprendimento sono quelle che i docenti utilizzano per migliorare la loro pratica didattica ed educativa. Questo procedimento crea un clima di continuo apprendimento all'interno della scuola, che diventa luogo in cui ricerca e insegnamento sono strettamente correlate, in cui l'apprendimento per prova ed errore, dunque attraverso l'esperienza, è condiviso, è metodo di vita.

Si è dunque sottoposto l'esame al protocollo, e fondamentale in questo sono stati sia l'analisi precedente dei risultati ottenuti, sia l'avere una domanda aperta su come migliorare tali risultati. Il confronto con i docenti ha fatto emergere dei punti di lavoro: innanzitutto la necessità di esplicitare meglio da parte del docente alcuni tratti della richiesta, in secondo luogo l'opportunità di legare tale esame al contesto professionale.

Infatti è possibile che la creatività fosse esaurita perché il moodboard è un oggetto troppo riflesso, troppo indagato già in altri ambiti che, forse, gli allievi faticano a riconoscerne nuove prospettive. Si è quindi pensato di mantenere un format di esame simile, ma di chiedere, per l'anno formativo 2016/2017 di raccontare il moodboard di un compagno. Così, secondo la riflessione fatta finora, l'esame stesso si configurerebbe come percorso di scoperta e di conoscenza di un oggetto e, attraverso questo, dell'altro,

un altro vicino come un compagno di classe. In quest'ottica il confronto con l'altro avviene a posteriori rispetto alla stesura del racconto, che si configura come ipotesi, ed è verifica della stessa.

La scrittura così intesa diventa strumento di conoscenza, *writing for learning*, e non solo di comunicazione di risultati acquisiti, fornendo agli allievi il giusto spazio di riflessione prima di aprirsi all'esposizione delle proprie ipotesi.

3.3 Il metodo e l'ambiente d'apprendimento

Come si è descritto nell'introduzione al capitolo, c'è una seconda direzione in cui il lavoro di ricerca azione si è sviluppato: è quello metodologico. Si parlerà di questo metodo nell'applicazione in classe per quanto riguarda la storia, prendendo un prodotto che è stato realizzato durante il corso dell'anno da parte di tutte le classi del tessile, a ciascuna classe era assegnato un settore, relativo al periodo storico che si sarebbe trattato durante l'anno.

L'idea è nata osservando la creazione del pannello tendenza in centro stile, e come lì l'immagine abbia preso corpo, rendendosi portatrice di significato. Si è quindi pensato di poter puntare sulle immagini come veicolo di significato, come forma di comprensione sintetica del fatto storico. Questo anche perché si è iniziato a notare la natura visiva del metodo di apprendimento degli studenti del corso tessile.

Questa intuizione è sorta durante i pomeriggi di studio insieme: gli studenti del corso tessile mediamente apprendono più in fretta e con più profitto associando ai concetti colori o immagini, che diventano punto di sintesi delle conoscenze. Le immagini, però, devono essere significative, nel senso di essere dense di significato, devono rimandare ad altro. Il loro utilizzo non può quindi essere un 'a priori' rispetto alle conoscenze, deve venire dopo, come applicazione creativa delle nozioni apprese. La qualità delle immagini scelte infatti permette al docente di verificare la cifra della profondità di comprensione e studio raggiunto dagli allievi.

Il lavoro è cominciato nel novembre dell'A.F. 2015/2016, quando il docente, insieme ad alcuni studenti ha impostato la struttura, il frame entro cui le immagini dovevano essere inserite. Si trattava di una linea del tempo abbinata ad alcune periodizzazioni: Età Antica, Medioevo, Rinascimento, Età della Scienza, Età Contemporanea. La scelta di distinguere nella periodizzazione l'Età Moderna in due periodi risponde all'esigenza didattica di poter dare risalto al periodo rinascimentale, particolarmente importante dal

punto di vista della Storia dell'Arte, interessante per la preponderanza dell'immagine e la risonanza che l'Italia ha avuto nel mondo.

Il frame proposto, che rispecchiava un'immagine coordinata data, presentava una struttura che lasciasse libertà di movimento e di proposta agli studenti. A ciascuna classe era affidato un periodo storico e dopo la fine di ciascun argomento era posta come argomento della lezione la "sintesi con la linea del tempo". A gruppi si procedeva individuando gli aspetti principali dell'argomento trattato e proponendo un'interpretazione iconica da presentare alla classe. Questo spingeva gli allievi a prendere in considerazione il materiale studiato e a riguardarlo in maniera critica. Gli aspetti principali individuati erano quindi messi al vaglio durante una plenaria e, dopo essere stati approvati, venivano disposti sulla linea del tempo. Le fotografie sotto riportate sono state scattate a lavoro concluso, quando la linea del tempo era ormai completa.



E il dettaglio delle singole porzioni:

Alla classe prima era affidata l'età antica, con la presenza di un numero maggiore di cartine e di oggetti è testimonianza del lavoro più focalizzato su tempo-cultura e spazio, coordinate imprescindibili per la comprensione del fatto storico.





La classe seconda doveva occuparsi del Medioevo; la porzione di storia affrontata risulta avere caratteristiche diverse tanto da far emergere chiaramente la differenza tra Alto e Basso Medioevo (il tratteggio insieme alla segnalazione con una carattere più grande dell'anno mille).

La terza tessile ha lavorato invece sul Rinascimento, partendo dall'analisi del cambiamento della visione del mondo fino al passaggio al '600. Attraversando il periodo ha incontrato diverse personalità, che saranno interpretate all'interno del lavoro.



La classe quarta ha affrontato tutto il periodo storia riguardante il Sei-Settecento, da Luigi XIV a Napoleone, incontrando personalità contrastanti e iniziando a comprendere la complessità della storia, la sua scarsa riduzione a

etichette preconfezionate.

Per concludere la linea del tempo presentava anche una sezione riguardante l'Età Contemporanea, essa, pur non essendo parte della progettazione didattica di nessuna classe in particolare, vedeva l'apporto di tutti. Questa decisione è stata presa nella



convinzione che fosse sempre utile e decisivo avere lo sguardo sull'oggi, e chiedere agli studenti di averlo a loro volta.

Prima di prendere in considerazione alcune immagini scelte come paradigmi del lavoro effettuato un'ultima immagine presenta gli studenti al lavoro per la riprogettazione: dopo un primo anno in cui la proposta era venuta dal docente, si è sentito il bisogno di coinvolgere i fruitori nella riprogettazione. Alle domande rispetto all'utilità di tale lavoro la risposta del gruppo di 15 studenti provenienti dalle diverse classi è stata affermativa, ma hanno proposto alcuni cambiamenti nella struttura. I cambiamenti dei ragazzi vanno nella direzione di un rafforzamento dell'immagine coordinata, proponendo formati fotografici della stessa dimensione, e della chiarezza, proponendo di categorizzare i fatti e di distinguere le date con colori diversi a seconda del fatto che richiamano, un'altra richiesta è stata quella di aumentare il numero delle carte geografiche, per rispondere all'esigenza di collocare nello spazio eventi e protagonisti.



Se considerare l'insieme del periodo è funzionale per vedere il percorso e dare una valutazione da parte del docente ci sono alcuni casi che mettono in luce quale sia stato il lavoro vero e proprio degli allievi durante l'anno. Si prenderanno in esame alcuni casi, appartenenti a classi diverse e periodi storici differenti, per mettere in luce quale tipo di lavoro è stato chiesto a ciascun allievo.

3.3.1 Le immagini elaborate dagli studenti



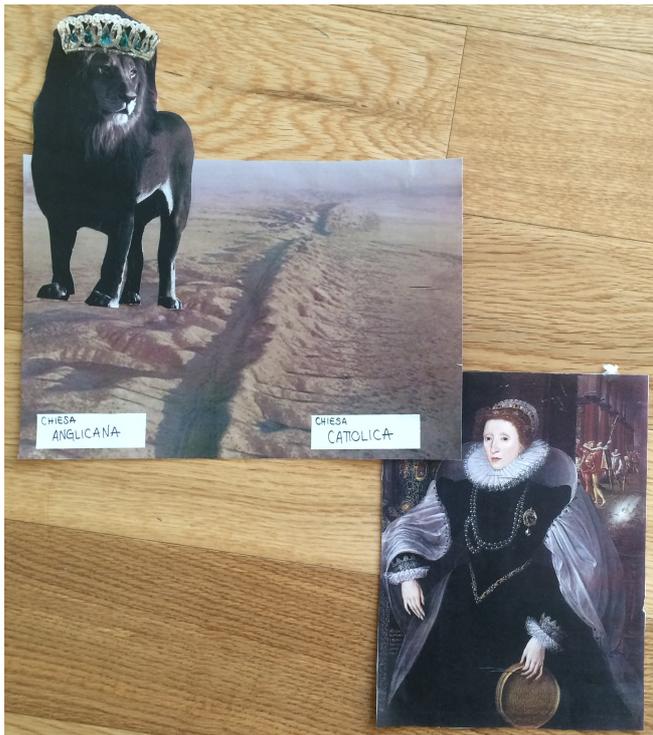
L'immagine presentata è stata scelta ed elaborata da uno studente di prima tessile M.G. che ha particolari abilità e passione nell'utilizzo del pc. Ha scelto di presentare le guerre civili romane paragonandole a quella americana per la formazione dello stato, infatti è emerso dallo studio che le guerre civili romane hanno portato al consolidamento dello stato e alla formazione dell'Impero, così come la guerra civile americana ha dato i tratti al nuovo stato nascente.



Questo secondo gruppo di immagini è emerso da un lavoro della classe seconda sul periodo che va dalla caduta dell'impero a Carlo Magno. A partire da sinistra la prima immagine è l'opera "Relativity" di Escher che rappresenta il susseguirsi di luoghi senza via d'uscita, di strade che non portano da nessuna parte; quest'immagine è stata scelta per rappresentare la situazione di insicurezza dell'impero tra il I e il V secolo dopo Cristo, percorso da continue invasioni.

Lo stesso concetto è rafforzato dall'immagine sottostante, che rappresenta un groviglio di fili: dopo la fine dell'impero la situazione politica è per l'appunto aggrovigliata, con un susseguirsi di dominazioni diverse, finché non si impone una figura chiave, che riporta a un ordine imperiale (sebbene non definitivo), è Carlo Magno, la cui immagine è posta in corrispondenza del filo che torna ad essere ordinato. Strumento essenziale per il ritorno dell'ordine è la sua corona ferrea, quella in cui secondo tradizione è inserito uno dei chiodi della vera croce e con cui è incoronato re dei Franchi e dei Longobardi, prima ancora di diventare imperatore.

L'ultima immagine in altro rappresenta invece ancora il groviglio della società alto medievale, attraversata però da binari che corrono paralleli e attraversano l'intera immagine: questi simboleggiano la chiesa e il monachesimo, istituzioni che permangono e diventano riferimento morale della società confusa dell'epoca.

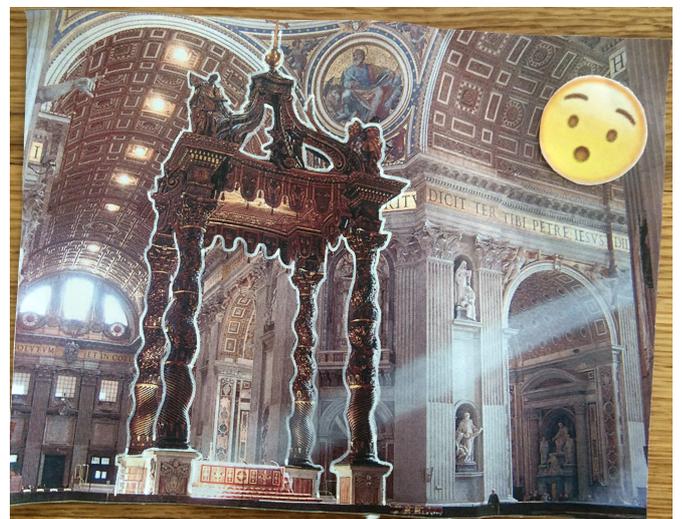


L'insieme di queste immagini, in maniera sintetica ma che non tralascia i fatti principali, rimanda agli eventi e al clima politico e sociale che fa riferimento all'Alto Medioevo, sostiene la conoscenza e il legame tra gli eventi storici per la rappresentazione del quadro complesso della società.

L'immagine a fianco rappresenta in modo sintetico il mutamento di prospettiva e religioso avvenuto durante il regno di Elisabetta I. Il "Ritratto di Siena" di Quentin Metsys era stato proposto in classe dal docente nell'ambito dell'analisi dei rapporti Regno - Chiesa Cattolica. L'elaborazione ideata da tre studentesse della classe terza tessile presenta la regina secondo il simbolo del leone coronato, il colore nero riprende l'abito del ritratto, e la terra divisa su cui la regine si staglia simboleggia la divisione profonda e definitiva che il suo regno determina tra la chiesa anglicana e quella cattolica.

In questa elaborazione si comprende che l'operazione svolta dal gruppo è stata quella di approfondire il significato dell'immagine originaria e trasferirlo a un linguaggio più immediato, più vicino alla sensibilità degli studenti.

Una funzione simile è presentata dall'immagine a fianco, scelta appunto come punto sintetico sul Barocco: in questa immagine l'operazione prodotta è molto semplice e consiste nel sottolineare l'aspetto di meraviglia del Baldacchino di San Pietro



del Bernini, utilizzando una emoticon, legata a un linguaggio espressivo molto vicino agli studenti.

Un altro esempio in cui l'immagine è arricchita di sintesi storica è quella di Luigi XIV bambino.

L'elaborazione dell'immagine è ottenuta in modo molto semplice, ma efficace: l'immagine è stata stampata e leggermente stropicciata ai lati, inoltre è stata aggiunta una corona, chiaramente sovradimensionata, che rappresenta la grandezza del sovrano futuro. L'azione di accartocciamento ai lati è prodotta per richiamare allo stato di caos interno che vigeva in Francia all'inizio del '600, il padre di Luigi XIV infatti è coinvolto in più fronde, le lotte dei



nobili e del parlamento contro il Re. Questa esperienza giovanile di Luigi XIV è uno dei fattori che spinge il re all'assolutismo, quindi alla radicalizzazione della sua posizione di governo.

L'ultimo esempio portato rappresenta la rivoluzione scientifica in due aspetti: da un lato l'approfondimento della conoscenza e dell'utilizzo degli strumenti a disposizione, dall'altro la netta separazione tra scienza e fede.

Partendo da destra la prima immagine rappresenta l'uso nuovo del cannocchiale operato da Galileo: il semplice spostamento del cannocchiale dall'orizzonte al cielo apre a nuove prospettive di conoscenza. La seconda immagine invece è un'elaborazione della creazione di Adamo della Cappella Sistina, il Big Bang, messo al posto dell'Adamo michelangiolesco rappresenta l'origine dell'universo, e la linea bianca tracciata la rottura tra Dio e tale origine, messa in qualche modo in dubbio dalle nuove scoperte scientifiche.



Le immagini presentate fanno emergere la sintesi delle conoscenze acquisite, che sono riproposte attraverso espedienti nuovi, divergenti. Oltre all'entusiasmo che questo tipo di lavoro originava in classe si può notare come ciascun risultato sia carico di significato compreso e non semplicemente imparato o ripetuto. Questo lavoro ha avuto come risultato anche quello di appassionare al fatto storico e di iniziare a far intuire agli studenti che la storia non è un mero elenco di fatti accaduti, ma è una storia di persone che liberamente agiscono nel mondo.

Conclusioni

Il percorso presentato ha mostrato quale sia lo svolgimento della didattica legata al prodotto tessile con le sue fasi di sviluppo codificate nelle unità formative di processo (ideare, progettare, realizzare, valutare) e di base (amministrare e promuovere).

Si è evidenziato il processo di realizzazione della commessa, che vede tutti gli allievi coinvolti nel rispondere a una richiesta di un cliente anche attraverso i prodotti intermedi, nel primo capitolo, con relativi casi che permettono di comprendere come pensiero critico e creatività coesistano nel dar corpo a un prodotto e nel riflettere sui significati che tale prodotto porta con sé.

Il cuore di queste acquisizioni è raggiunto nel secondo capitolo, dove emerge come il moodboard, strumento professionale di presentazione al cliente di un prodotto tessile, sia insieme percorso di produzione e conoscenza di sé. Esso infatti, nello sviluppare il prodotto, fa riferimento anche alla originalità di ciascun allievo, intesa in senso etimologico ossia di sottolineatura dell'origine, sia essa tradizione, famiglia, o interesse.

I casi, poi, sono stati presentati utilizzando in molti casi le parole degli allievi che hanno, in più occasioni nel corso dell'anno, raccontato il loro percorso, prendendo consapevolezza dell'azione svolta nel Centro Stile, che così facendo è diventato fare ragionato, e quindi vera esperienza.

Il terzo capitolo infine presenta il legame tra l'Ufficio Stile e l'Ufficio Promozione o, parlando in termini di pura riflessione, tra creatività e pensiero critico. Esso ruota attorno all'analisi dell'operato di chi scrive e alla relativa modifica, conseguente l'osservazione della pratica professionale. Partendo dall'osservazione di quanto accadeva in ambito professionale, infatti, l'azione didattica ha subito una modifica che

si potrebbe definire da aula a ufficio vero e proprio attraverso un cambiamento nelle strategie e nello spazio d'apprendimento.

Prendendo in considerazione diversi casi, è emerso come da una parte la didattica che ruoti attorno a un prodotto permetta di spaziare nella comprensione a tutto tondo dell'oggetto considerato, come per esempio con la *scheda prodotto*, dove l'oggetto è appunto appiglio per approfondire conoscenze di natura storica, artistica, ma anche economica e matematica, oppure il caso degli aggettivi, che, a partire da un'intuizione creativa della docente di Stile, ha permesso di mettere in pratica elementi base di etimologia e grammatica.

Dall'altra parte si evince come l'osservazione delle pratiche dell'Ufficio Stile siano confluite nella pratica della conoscenza delle discipline di ambito umanistico. Questo si evince chiaramente nel caso della realizzazione della linea del tempo. Essa è stata realizzata da tutte le classi tessili; in questo strumento il docente forniva un *frame*, una cornice in cui gli studenti potessero spaziare utilizzando le immagini come sintesi di un periodo storico, quindi servendosi dell'elemento visivo per approfondire un contenuto.

Il prodotto emerso ha i tratti essenziali di un pannello tendenza in cui l'immagine è rielaborata in modo da divenire forte veicolo di significato e strumento sintetico di consapevolezza storica. Da questo esempio emerge come l'immagine sia verifica della presenza o meno di una comprensione del periodo, e quindi della presenza o meno di pensiero critico, inteso come capacità di scegliere e di individuare fattori importanti o essenziali all'interno del periodo storico e di rappresentarli.

Come si è già accennato all'interno del terzo capitolo, tuttavia, il cambiamento radicale di impostazione della didattica e dell'ambiente d'apprendimento, che riprende in un certo senso il lavoro di ambito professionale, non si può dire definitivo, le acquisizioni raggiunte non sono risolutive, ma rappresentano un passo di un cammino che non può permettersi di terminare.

Infatti l'analisi dei risultati all'esame di fine anno del gruppo classe prima tessile ha fatto emergere come questa didattica permetta il raggiungimento di un buon livello di base da parte di tutti e la pratica quotidiana mette in luce la partecipazione alla didattica da parte della classe intera che è ingaggiata e presente nelle ore di lezione.

Tuttavia dallo studio è emerso come le eccellenze, pur presenti nel gruppo classe, stentino ad emergere, tendano a uniformarsi. Inoltre il lavoro in corso proprio in queste settimane, che vede gli studenti coinvolti insieme al docente per la riprogettazione della linea del tempo, ha fatto emergere un'esigenza di sistematicità e ordine che mette in discussione i risultati raggiunti, non in termini di qualità, l'elaborazione delle immagini del capitolo terzo mostra tutta la portata conoscitiva, ma in termini di organizzazione.

Le modifiche proposte dagli allievi vanno infatti nella direzione di una presenza maggiore di cartine, per salvaguardare l'aspetto spaziale degli eventi storici, e di parole, per esplicitare il significato di tali eventi, nonché di una catalogazione dei diversi avvenimenti storici attraverso una legenda di colori.

Facendo un bilancio rispetto ai risultati conseguiti, si può concludere che la ricerca ha permesso di osservare e formalizzare il metodo dell'Ufficio Stile e il metodo dell'Ufficio Promozione, individuandone tangenze, punti di sovrapposizione e peculiarità.

Sono emersi risultati che aprono a nuove domande e nuovi indirizzi di ricerca: non si può definire concluso il processo di conoscenza, occorre mettere in discussione le acquisizioni raggiunte in vista di un miglioramento che, soprattutto in ambito educativo e scolastico, dimostra la costante perfettibilità dell'azione.

Il continuo processo, di indagine sull'azione didattica e di confronto dei risultati acquisiti anche con i colleghi, è un guadagno per il docente stesso. Infatti il passaggio dell'ambiente d'apprendimento da aula a ufficio gli consente di scendere dalla cattedra, e questo ha due vantaggi immediati: da una parte non ritenere esaurita la comprensione della disciplina e quindi concepirsi come "datore" di nozioni, trattando i ragazzi come "vasi da riempire", dall'altra il mettersi in discussione con e per gli studenti, in un processo di conoscenza continuo che assomiglia molto a un'avventura.

Bibliografia

Acutis C., Insegnare la letteratura, Parma, Pratiche, 1979.

Armellini G., Come e perché insegnare letteratura, Bologna, Zanichelli, 1987.

Bertagna Dall'educazione alla pedagogia, La Scuola, 2010.

Bertagna Lavoro e formazione giovani, La Scuola, 2011.

Bertagna G., Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità, Catanzaro, Rubettino 2006.

Castoldi, Valutare le competenze, Carocci, 2009.

John W Creswell, QUALITATIVE INQUIRY & RESEARCH DESIGN, Choosing Among Five Approaches, University of Nebraska, Lincoln.

Eduard De Bono, "pensiero laterale", BUR, 2000.

E. De Bono "sei cappelli per pensare" BUR 2011.

Lipari D. Metodi della formazione oltre l'aula, FOR, 2012.

Mortari L. *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Pellerey, *Educare, Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011.

Anderson, L. W. (1999). *Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment*, 25.

Lowell Bishop, J., & Verleger, M. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research. Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education*, 6219. <https://doi.org/10.1109/FIE.2013.6684807>

Possin, K. (2002). *Critical Thinking*.

Robert, J., & Price, E. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement*. National Institute of Education, Washington, DC., 37.

Robinson, K. (2005). *How Creativity , Education and the Arts Shape a Modern Economy*. Education Commission of the States April, April(2), 131–8. Retrieved from

<http://novum.ncf.edu/uploads/JI/14/JI14PCOE7qdPDM6QJ4V4kg/How-Creativity-Education-and-Arts-Shape-a-Modern-Economy-by-Robinson.pdf>

Robinson, K. (2011). Ch 1-3. *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*, 1–44.

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research JournalOnline*) Journal Homepage: Robert J. Sternberg Creativity Research Journal, 18(1), 1040–419. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10

Symbola, Q., Symbola, F., Centro, D. M., Unioncamere, S., Sturabotti, D., Fondazione, D., ... Vacca, S. (2015). *Io sono cultura 2015*.

R. Sennet, “L’uomo artigiano” Feltrinelli, Torino 2013.

M. Tempesta, *Conoscenze e competenze. La posta in gioco*, in “Libertà di educazione”, n. 23, Agosto 2010, Scuola ed educazione.

Yin, RK. *Case study research: Design and methods*, Sage, 2009.