

Pensare la creatività
Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia

Direzione

Roberta Cardarelo

Comitato Scientifico

Enver Bardulla, Università di Parma

Cristina Coggi, Università di Torino

Luciano Galliani, Università di Padova

Lucia Lumbelli, Università di Trieste

Marina Santi, Università di Padova

Questo volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.

RICERCHE E PRATICHE

A CURA DI
ANTONIO GARIBOLDI E ROBERTA CARDARELLO

Pensare la creatività

Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia

edizioni **j**unior

Copertina: immagine di Mao Fusina

Impaginazione: Maria Grazia Brumana

ISBN 978-88-8434-628-5

© 2012 edizioni junior - Spaggiari Edizioni Srl

edjunior@edizionijunior.it

www.edizionijunior.com

Prima edizione: novembre 2012

Edizioni	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	2016	2015	2014	2013	2012					

Questo volume è stato stampato presso

Spaggiari® S.p.A., Parma

Stampato in Italia - Printed in Italy

Per eventuali e comunque non volute omissioni e per gli aventi diritto tutelati dalla legge, l'Editore dichiara la piena disponibilità.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

Indice

Introduzione

<i>Roberta Cardarello, Antonio Gariboldi</i>	11
--	----

PARTE PRIMA

IL PROGETTO CREANET E LA LETTERATURA SULLA CREATIVITÀ

Capitolo 1 - Il Comune di Scandiano e il Progetto Creanet

<i>Gian Luca Manelli, Ilaria Mussini</i>	17
1.1 <i>Creanet</i> e la scelta dell'Amministrazione Comunale di Scandiano.....	17
1.2 <i>Creanet</i> e i servizi educativi del territorio di Scandiano.....	19

Capitolo 2 - La Rete Comenius Creanet

<i>Nicola Catellani</i>	23
2.1 Perché <i>Creanet</i> ?	23
2.2 Il progetto di rete.....	24

Capitolo 3 - Creatività e infanzia: sette parole introduttive

<i>Roberta Cardarello</i>	29
3.1 Attualità e desiderabilità sociale	29
3.2 Tutte le persone sono creative: assunti e qualche rischio	30
3.3 L'infanzia è il tempo della creatività	32
3.4 Attività e tratti della creatività infantile.....	33
3.5 Sette parole chiave emerse dal confronto internazionale.....	34

Capitolo 4 - Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione alla creatività

<i>Chiara Bertolini, Annamaria Contini</i>	43
4.1 Bruno Munari: creatività e metodo.....	43
4.1.1 <i>Munari artista e designer</i>	44
4.1.2 <i>Fantasia e metodo progettuale</i>	47
4.1.3 <i>I laboratori "Giocare con l'arte"</i>	49
4.2 Gianni Rodari: la logica della fantasia.....	52
4.2.1 <i>Pensarsi diversi</i>	53

4.2.2	<i>Immaginazione e sintassi</i>	55
4.2.3	<i>Verso una didattica della fantasia</i>	59
4.3	Apprendimento e creatività nella pedagogia delle scuole reggiane.....	60
4.4	Alcune riflessioni conclusive.....	67

Capitolo 5 - Tendenze della ricerca sulla creatività in Italia

<i>Chiara Bertolini</i>	65	
5.1	La definizione di creatività: un dibattito aperto tra prodotto e processo	65
5.2	La creatività negli studi di matrice psico-pedagogica	68
5.3	Linee della ricerca psicologica	69
5.3.1	<i>Creatività e cognizione</i>	69
5.3.2	<i>Creatività e tratti di personalità</i>	70
5.3.3	<i>Creatività e sviluppo</i>	70
5.3.4	<i>Creatività e modalità di accertamento</i>	70
5.3.5	<i>Misurare la creatività in età evolutiva</i>	71
5.4	L'educazione del pensiero creativo.....	72
5.4.1	<i>Promuovere la creatività nella letteratura italiana recente</i>	73
5.4.2	<i>Principi generali di didattica della creatività</i>	73
5.4.3	<i>Riflessioni ed esempi di esperienze "formali e informali"</i> <i>di sollecitazione della creatività</i>	75
5.4.4	<i>Due esempi di curricoli sperimentali di sollecitazione della creatività</i>	77
5.4.5	<i>Alcune considerazioni rispetto al ruolo dell'insegnante</i>	79
5.5	Verso una conclusione: riflessioni e direzioni di senso	80

Capitolo 6 - La creatività nelle teorie implicite degli insegnanti

<i>Antonella Pugnaghi</i>	83	
6.1	La creatività tra definizioni e rappresentazioni.....	83
6.2	Pensieri e idee circa la creatività: il punto di vista degli insegnanti	85
6.2.1	<i>Quali idee di creatività?</i>	86
6.2.2	<i>Chi è il bambino creativo? Quali caratteristiche lo identificano?</i>	88
6.2.3	<i>Quali fattori influiscono sullo sviluppo della creatività a scuola?</i>	92
6.3	Le rappresentazioni della creatività in e tra culture diverse	95
6.4	Lo studio delle rappresentazioni della creatività in Italia	99
6.5	Conclusioni	101

PARTE SECONDA

LE TESTIMONIANZE DEGLI INSEGNANTI NEI *FOCUS GROUP*

Capitolo 7 - Introduzione alla ricerca

<i>Roberta Cardarello</i>	105	
7.1	La ricerca <i>Creanet Italia</i> : idee, comportamenti e pratiche nelle istituzioni per l'infanzia	106
7.1.1	<i>Obiettivi</i>	106
7.1.2	<i>Metodologia</i>	106
7.1.3	<i>Il campione degli intervistati</i>	107
7.1.4	<i>Risultati</i>	108

Capitolo 8 - Creatività e regole

<i>Annamaria Contini</i>	111
8.1 Premessa	111
8.2 Creatività contro regole: la concezione romantica	112
8.3 Creatività secondo le regole: la concezione contemporanea	116
8.3.1 <i>Teorie artistico-letterarie</i>	116
8.3.2 <i>Una teoria estetica</i>	118
8.3.3 <i>Modelli e creatività scientifica</i>	120
8.3.4 <i>Creatività come tratto specie-specifico dell'uomo</i>	121
8.4 Il rapporto creatività-regole nelle parole di educatrici e insegnanti	124
8.4.1 <i>La creatività come condizione ontologica del bambino</i>	124
8.4.2 <i>La creatività come "libertà da"</i>	126
8.4.3 <i>Il ruolo dell'insegnante</i>	128
8.4.4 <i>Il ruolo delle tecniche</i>	129

Capitolo 9 - Creatività e *problem solving*

<i>Antonio Gariboldi</i>	133
9.1 Problema e <i>problem solving</i>	133
9.2 Creatività e <i>problem solving</i> nelle parole di educatrici e insegnanti	138

Capitolo 10 - Creatività tra processo e prodotto

<i>Maja Antonietti</i>	147
10.1 Processo e prodotto: una questione di visibilità.....	147
10.2 Processo e prodotto nelle parole di educatrici e insegnanti	148
10.2.1 <i>Il contesto</i>	148
10.2.2 <i>Creatività e gioco di finzione</i>	150
10.2.3 <i>La novità</i>	152
10.2.4 <i>Il ruolo delle insegnanti</i>	153
10.2.5 <i>Il linguaggio</i>	155

Capitolo 11 - Creatività e organizzazione del contesto

<i>Antonio Gariboldi</i>	157
11.1 Un'idea di creatività.....	157
11.2 Ambiente e creatività	159
11.3 Il contesto creativo nelle parole di educatrici e insegnanti.....	163
11.3.1 <i>La relazione: atteggiamenti e strategie</i>	163
11.3.2 <i>Il tempo, lo spazio e i materiali</i>	170

Capitolo 12 - Creatività e differenza di genere

<i>Valentina Martini</i>	179
12.1 Il genere: origine e modalità di uno stereotipo culturale	179
12.2 Creatività, genere e processi di identificazione	181
12.3 Il "rosa" come paradigma di genere	185
12.4 Uno sguardo alla <i>praxis</i> : le ricerche empiriche nazionali ed internazionali... ..	186
12.5 Creatività e differenza di genere nelle parole di educatrici e insegnanti	190
12.6 Riflessioni conclusive	194

PARTE TERZA

I PERCORSI EDUCATIVI NEI SERVIZI PER L'INFANZIA

Capitolo 13 - Ponti esperienziali

<i>Stefania Frassinetti, Ilaria Mussini</i>	199
13.1 Premessa	199
13.2 Il percorso progettuale	201
13.2.1 La genesi del progetto.....	201
13.2.2 Tra finzione e realtà	202
13.2.3 Immaginari e costruttività	207
13.2.4 Conclusioni	209

Capitolo 14 - Composizioni: linee, forme e colori

<i>Ilaria Mussini, Marisa Ronchetti</i>	211
14.1 Premessa	211
14.2 Il percorso progettuale	212

Capitolo 15 - La grande costruttività: un contesto sociale per l'apprendimento creativo

<i>Cinzia Braglia</i>	221
15.1 Premessa	222
15.2 Lo spazio della Grande Costruttività	223

Capitolo 16 - Il laboratorio delle tavole mangiate

<i>Katia Iotti, Silvia Cuoghi</i>	231
16.1 Premessa	231
16.2 Il "laboratorio permanente"	232

Capitolo 17 - Forlì, una città mezza grande e mezza piccola

<i>Vesna Balzani</i>	239
17.1 L'Atelier Come Ti di Luna	239
17.2 Il percorso progettuale	242
17.2.1 Al museo.....	242
17.2.2 In Città	243
17.2.3 In Atelier	243

Capitolo 18 - Emozioni in gioco: pensare creativamente lo spazio esterno

<i>Alessandra Mantovani</i>	245
18.1 Premessa	245
18.2 Il percorso	246
18.3 Riprogettare cortili trasformandoli in contesti ludici e fantastici	247
18.4 Le ambientazioni naturalistiche e le loro molteplici implicazioni educative	249

Capitolo 19 - Fra le mani: un'esperienza di psicomotricità in torretta

<i>Benedetta Gazza</i>	251
19.1 Premessa	251
19.2 Il progetto <i>Fra le mani</i>	252
19.3 Conclusioni e "parole chiave"	258

Capitolo 20 - Sulla spiaggia dei mondi infiniti

<i>Pini Gennari</i>	261
20.1 Premessa	261
20.2 Il progetto “La torta con le bucce di arance”	262
20.3 Dal laboratorio del fare alla stanza da notte	265
20.4 Alcune riflessioni delle educatrici	268

Allegato - Il fascino e la seduzione dei materiali di scarto

<i>Mao Fusina</i>	269
-------------------------	-----

Bibliografia	283
---------------------------	-----

Gli autori

Antonietti Maja - Ricercatrice di Didattica generale e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia.

Balzani Vesna - Pedagogista Responsabile Atelier *Come Ti di Luna*, Comune di Forlì.

Bertolini Chiara - Phd e assegnista di ricerca, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia.

Braglia Cinzia - Insegnante scuola dell'infanzia statale, Istituto comprensivo Boiardo, Scandiano (RE).

Cardarello Roberta - Professore ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia.

Catellani Nicola - *Network Coordinator* presso SERN - *Sweden Emilia Romagna Network*.

Contini Annamaria - Ricercatrice di Estetica, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia.

Cuoghi Silvia - Insegnante scuola dell'infanzia e Coordinatore Pedagogico FISM Reggio Emilia.

Frassinetti Stefania - Educatrice servizi educativi 0-3 anni, Comune di Scandiano (RE).

Fusina Mao - Architetto, collaboratore del MUBA-Museo dei Bambini di Milano.

Gariboldi Antonio - Professore associato di Didattica generale e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia.

Gazza Benedetta - Pedagogista e *counsellor*, nido d'infanzia *Pink Panther* di Parma.

Gennari Pini - Pedagogista servizi educativi 0-18 anni, Comune di Fidenza (PR).

Iotti Katia - Coordinatrice Didattica-Insegnante scuola dell'infanzia e Coordinatore Pedagogico FISM Reggio Emilia.

Manelli Gian Luca - Vice Sindaco del Comune di Scandiano (RE), *Executive* del *board* di SERN.

Mantovani Alessandra - Pedagogista scuole dell'infanzia Comune di Parma.

Martini Valentina - Dottoranda di ricerca in Scienze Umanistiche, Università di Modena e Reggio Emilia.

Mussini Ilaria - Pedagogista e membro dello gruppo di coordinamento di *Creanet*, Comune di Scandiano (RE).

Pugnaghi Antonella - Dottoranda di ricerca in Scienze Umanistiche, Università di Modena e Reggio Emilia.

Ronchetti Marisa - Insegnante Scuola dell'Infanzia Gianni Rodari, Comune di Scandiano (RE).

Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione alla creatività

Chiara Bertolini, Annamaria Contini⁶

Alcune importanti precisazioni sulla creatività emerse in sede *Creanet*, che abbiamo appena esaminato, trovano rilevanti antecedenti nella cultura italiana del settore, e in particolare in alcuni autori a cui dobbiamo intuizioni ragguardevoli e produttive. Tra essi figurano senza dubbio Bruno Munari (1907-1998), Gianni Rodari (1920-1980) e Loris Malaguzzi (1920-1994). In questo capitolo cercheremo di mettere a fuoco alcuni nodi essenziali delle loro concezioni della creatività, con particolare riguardo alle idee o alle proposte che hanno avuto più influenza su educatori e istituzioni educative, insegnanti e scuole, e che ci sembrano tuttora estremamente attuali, in grado di orientare l'esplorazione di nuove strategie e nuovi percorsi.

4.1 Bruno Munari: creatività e metodo

Bruno Munari è un personaggio davvero complesso, che riunisce in sé almeno tre figure: quella dell'artista, quella del *designer* e quella dell'innovatore nel campo della didattica dell'arte. La complessità del percorso munariano dipende dal fatto che queste tre figure disegnano sì una progressione temporale (nel senso che Munari è stato innanzitutto un artista, poi è diventato anche un *designer* e, infine, si è dedicato a progettare e realizzare laboratori di didattica dell'arte), ma senza che sia possibile stabilire fra di esse precisi confini. Anzi, queste tre figure si intrecciano fra di loro, con reciprocità di scambi e influenze: ad esempio, è una certa idea dell'arte a spingere Munari verso la pratica del *design*, ma quest'ultima influenza a sua volta il modo di concepire l'attività artistica; così, le riflessioni e

⁶ Il presente capitolo è stato unitariamente pensato e discusso dalle autrici. Tuttavia, per quanto concerne la stesura del testo, Chiara Bertolini ha redatto i paragrafi 2.3, 3 e 4, mentre Annamaria Contini ha redatto i paragrafi 1, 2, 2.1 e 2.2.

le sperimentazioni condotte da Munari nei campi dell'arte e del *design* influenzano certamente quelle condotte nel campo della didattica dell'arte, ma nemmeno in questo caso il rapporto resta a senso unico, come testimonia la creazione – già a partire dagli anni Quaranta – di giochi e libri per l'infanzia in cui si sperimentano nuove modalità di comunicazione visiva o, addirittura, plurisensoriale⁷. Prima di addentrarci nell'analisi delle metodologie proposte da Munari per promuovere la creatività infantile, ci sembra dunque necessario soffermarci brevemente sulla sua attività di artista e di *designer*.

4.1.1 Munari artista e designer

Se dovessimo riassumere in poche righe le tantissime linee di ricerca che hanno costellato l'attività svolta da Munari, dagli anni Venti agli anni Novanta del Novecento, nel campo delle arti visive, faremmo ricorso a tre idee che ci sembrano permeare ogni sua produzione: l'idea di *sperimentazione* come pratica costante dell'artista, che deve sempre rinnovare codici, materiali e strumenti; un'idea *progettuale*, tanto dell'arte quanto della creatività, che conferisce un ruolo centrale al piano del metodo, delle regole e delle tecniche; un'idea *democratica* dell'arte, che, mentre elide i confini tra arte e vita, fra arte e *design*, tende anche ad ampliarne la fruizione presso un pubblico di non specialisti.

L'avventura artistica di Munari comincia con l'adesione, sul finire degli anni Venti, alla seconda fase del Futurismo, avviata dopo la Prima Guerra Mondiale da Filippo Tommaso Marinetti (già autore, nel 1909, del celebre *Manifesto del Futurismo*) insieme ad artisti come Giacomo Balla, Fortunato Depero, Enrico Prampolini. Ciò che lo attrae, nel Futurismo, è un elemento comune alle avanguardie storiche: l'anticonformismo, l'atteggiamento ironico e dissacrante nei confronti dell'arte tradizionale, l'intento di sperimentare nuovi canali e moduli espressivi (cfr. Quintavalle, a cura di, 1979). Ben presto, però, Munari assume una posizione critica, rimproverando al futurismo di voler rappresentare la velocità e il movimento mediante le forme statiche della pittura e della scultura. Per ovviare a questo problema, egli decide di "far vedere" il movimento, intrecciando la dimensione spaziale con quella temporale; crea così uno dei primi *mobiles* della storia dell'arte: la *Macchina aerea* (1930), un'opera che non è codificabile né come pittura né come scultura, essendo costituita da sottilissime bacchette di legno bianco e da sfere rosse collegate tra loro con fili metallici. Essa è il preludio alla serie di *Macchine inutili* realizzate negli anni seguenti: oggetti costruiti con materiali leggeri come cartoncini dipinti a tinte piatte, bastoncini di legno, qualche palla di vetro soffiato, uniti da invisibili fili di seta. La leggerezza dei materiali permetteva alla macchina, una volta appesa in una stanza, di muoversi seguendo le correnti d'aria e di proiettare, grazie alla luce, for-

⁷ Ci riferiamo, in particolare, ai *Prelibri*.

me sempre diverse. Benché il tema della macchina fosse caro al futurismo, Munari lo declina in maniera originale, cioè valorizzando non la macchina in sé, nei suoi usi pratici o meccanici, quanto piuttosto la sua funzione estetica. Inoltre, Munari cerca un'alternativa all'arte tradizionale, attraverso la costruzione di oggetti "cinetici" la cui struttura è sottomessa a regole predeterminate, ma il cui movimento è dato dal caso (cfr. Munari, 1942; Tanchis, 1981).

Nel 1948, Munari è tra i fondatori del MAC, Movimento per l'Arte Concreta, che sviluppa in una nuova prospettiva l'astrattismo, eliminando ogni finalità rappresentativa e concentrandosi non tanto sui significati simbolici quanto sul senso percettivo e comunicativo degli oggetti prodotti (Maffei, 2004). Altri elementi che caratterizzano il MAC sono la ricerca di un'integrazione fra le arti (architettura, scultura, pittura, *design*), e la rivendicazione dei rapporti fra arte e tecnica, fra arte e *industrial design*. In Munari, l'adesione al MAC si traduce in un nuovo sperimentalismo, in una rottura degli schemi percettivi imperniata sulla convivenza degli opposti, come nei *Concavi-Convessi* del 1947 (una delle prime forme d'installazione artistica) o nei *Negativi-Positivi* del 1950⁸. I *Concavi-Convessi* sono dei plastici ottenuti curvando un quadrato di rete metallica fino a far toccare gli angoli in punti prestabiliti sulla superficie, secondo proporzioni armoniche; essi vanno appesi al soffitto di una stanza per decorare, con le loro ombre mobili, le pareti dell'ambiente. Le immagini che ne risultano si modificano continuamente, in base alle caratteristiche dell'ambiente e al punto d'osservazione prescelto di volta in volta dallo spettatore. I *Negativi-Positivi* sono invece simili a quadri, perché dipinti su una superficie piana, ma non sono pitture nel senso tradizionale; si chiamano così perché, venendo meno ogni artificio prospettico, la figura e lo sfondo appaiono perfettamente reversibili, a seconda della lettura che ne dà lo spettatore (Munari, 1986).

Nel 1962, in occasione di una mostra organizzata presso il negozio Olivetti di Milano, Munari conia la definizione di *Arte Programmata* per designare un tipo di arte che, al pari dell'arte cinetica da lui promossa nei decenni precedenti, ha lo scopo di produrre una molteplicità di immagini in continua variazione. Stavolta, le opere sono formate da strutture composite, che possono essere azionate meccanicamente o elettricamente sulla base di dispositivi a tempo. La "programmazione" di queste opere va intesa nel senso che ogni autore sceglie degli schemi geometrici, cinetici, ottici suscettibili di molteplici combinazioni, spesso imprevedibili nelle loro mutazioni (in quanto dipendenti da fenomeni esteriori come le correnti d'aria, le variazioni di luce e di temperatura ecc.), ma tutte programmate secondo gli schemi progettati dall'autore (Vincenzo Masini, 1965). Come notava Umberto Eco

⁸ In entrambi i casi, si tratta di "multipli", cioè di opere d'arte prodotte in un certo numero di esemplari e a basso costo, in modo da ampliare la base dei possibili acquirenti; diversamente dalle semplici riproduzioni, esse non presuppongono più l'esistenza di un «originale pezzo unico irriproducibile in quanto tale» (Munari, 1971, pp. 84-85).

nell'introduzione al catalogo della mostra, avremo così «una singolare dialettica tra caso e programma, tra matematica e azzardo, tra concezione pianificata e libera accettazione di quel che avverrà, comunque avvenga, dato che in fondo avverrà pur tuttavia secondo precise linee formative predisposte, che non negano la spontaneità, ma le pongono degli argini e delle direzioni possibili» [Eco, 1968 (1962), p. 233]. Si accentua, inoltre, il carattere “aperto” dell'opera, visto che la sua forma è costituita da un'instabile costellazione di elementi, e spetta al fruitore il compito di individuare, secondo una scelta interpretativa, i vari collegamenti possibili e, quindi, le varie possibilità di configurazione – al limite, intervenendo di fatto per modificare la posizione reciproca degli elementi.

Nel frattempo, sul finire degli anni Cinquanta, Munari aveva iniziato la propria attività di *designer*, progettando sia oggetti d'uso (come il *Posacenere cubico*), sia oggetti decorativi (come le *Strutture continue*). Se gli oggetti d'uso dovevano unire la bellezza alla funzionalità, quelli decorativi – formati in genere da elementi metallici ad incastro – dovevano poter essere assemblati in tanti modi diversi da coloro che ne entravano in possesso. Emerge pertanto la stretta relazione esistente fra la teoria munariana dell'arte e il suo impegno nell'ambito del *design*: per Munari, il *design* non è un'operazione commerciale, ma un campo di ricerca in diretta comunicazione con quello dell'arte, e il cui scopo è di contribuire concretamente all'eliminazione del confine tra arte e vita quotidiana. Gli oggetti di *design* vengono infatti prodotti in serie (per quanto in serie limitata) e, in virtù dei loro costi contenuti, sono accessibili ad un vasto pubblico; inoltre, è lo stesso metodo utilizzato dal *designer* – un metodo che deve spesso fare i conti con la destinazione pratica degli oggetti, individuando le tecniche e i mezzi più adatti per risolvere ogni problema – a declinare l'arte come *mestiere*, e la creatività come lavoro progettuale sempre *in fieri*. L'artista non è più il genio che crea capolavori unici e irripetibili, ma colui che lascia al fruitore il ruolo di completare l'atto estetico, modificando l'oggetto secondo il proprio stato d'animo, cioè secondo la propria individualità e creatività (Munari, 1966, p. 179).

Nel corso della sua lunga esistenza, Bruno Munari ha sviluppato le indagini sui linguaggi visivi in molte altre direzioni: dalla pittura ottenuta scomponendo la luce con il filtro *Polaroid* e detta perciò *polarizzata* (1952) alle *Sculture da viaggio* costruite con il cartoncino (1958); dall'idea trasgressiva dell'oggetto-libro (*Libri illeggibili*, 1950) alle sperimentazioni grafiche (*Xerografie originali*, 1964) e cinematografiche (1963-1964). Non di rado, la sua ricerca artistica si caratterizza per una cifra ludica, dissacrante, ironica; l'ironia non si traduce però in un atteggiamento di superiore indifferenza, bensì nell'invito ad “andare sempre oltre”, nel duplice senso di superare i limiti precostituiti e di dare maggior valore ai processi creativi che non ai loro effimeri risultati. Demitizzando la figura dell'artista geniale, e opponendole quella di un artista che non si prende mai troppo sul serio, Munari ha sempre voluto “giocare con l'arte” (Meneguzzo, 1993), anche prima di progettare i laboratori didattici a cui darà proprio questo nome.

4.1.2 Fantasia e metodo progettuale

Nel 1977, cioè nello stesso anno in cui realizza il primo laboratorio per bambini presso la Pinacoteca di Brera, Munari pubblica *Fantasia*, un libro che si propone di contribuire alla democratizzazione dell'arte svelando al grande pubblico i "segreti" dell'atto creativo. Munari aveva già parlato di arte non solo *per* tutti, ma *di* tutti, sollecitando gli artisti a ricercare i metodi e gli strumenti che consentissero a chiunque di produrre un'opera originale (Munari, 1971, p. 105); ora l'intento si radicalizza, perché l'atto creativo non viene più associato solo all'arte, ma a qualunque situazione della vita quotidiana in cui occorra risolvere in modo non convenzionale un problema. La questione della creatività acquista dunque una valenza sociale: mentre una persona creativa «prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità», una persona senza creatività «avrà sempre difficoltà di adattamento nelle inevitabili mutazioni della vita» (Munari, 1977, p. 121).

Fantasia, invenzione, immaginazione e creatività sono facoltà che agiscono simultaneamente, e di cui è difficile distinguere le rispettive funzioni; le definizioni introdotte hanno l'unico scopo di individuarne alcune costanti, per far sì che le operazioni implicate da queste facoltà siano comunicabili e insegnabili. Munari risale innanzitutto al processo che rende possibile la conoscenza. L'intelligenza esplora il mondo esterno coordinando le sensazioni raccolte dai recettori sensoriali, mediante operazioni logiche guidate dal desiderio di capire le cose. I dati così elaborati vengono poi fissati nei tre settori della memoria (memoria a breve termine, memoria a lungo termine e memoria genetica). Sia la fantasia che l'invenzione e la creatività si basano sulla memoria, cioè sulle conoscenze possedute dall'individuo. Più conoscenze si possiedono, più sarà possibile instaurare il maggior numero di relazioni tra il maggior numero di dati.

La fantasia è la facoltà più libera: libera di pensare qualunque cosa (anche la più assurda, incredibile, impossibile), senza tener conto della realizzabilità di ciò che ha pensato; la fantasia «è tutto ciò che prima non c'era anche se irrealizzabile» (*ivi*, p. 9). L'invenzione usa la stessa tecnica della fantasia, cioè la relazione tra ciò che si conosce, ma è ad essa complementare in quanto si preoccupa di realizzare qualcosa che funzioni veramente: invenzione «è tutto ciò che prima non c'era ma esclusivamente pratico e senza problemi estetici» (*ivi*, p. 11)⁹. La creatività sintetizza in sé la libertà della fantasia e l'esattezza dell'invenzione: essa è un uso finalizzato della fantasia e dell'invenzione, in modo globale; ad esempio, nel campo del *design*, corrisponde a un modo di progettare che «comprende tutti gli aspetti di un problema, non solo l'immagine come la fantasia, non solo la funzione come l'invenzione, ma anche l'aspetto psicologico, quello sociale, economico, umano» (*ivi*, p. 22). La cre-

⁹ Scoprire è invece «trovare qualcosa che prima non si conosceva ma che esisteva. Si può dire per esempio che Galileo inventò il telescopio col quale scoprì che Giove ha dei satelliti» (*ivi*, p. 22).

attività è la facoltà più adatta a risolvere problemi di ogni tipo in modo non stereotipato né convenzionale. Infine, l'immaginazione «è il mezzo per visualizzare, per rendere visibile ciò che la fantasia, l'invenzione e la creatività pensano» (*ibidem*). Mentre la fantasia, l'invenzione e la creatività producono qualcosa che prima non c'era, l'immaginazione non è necessariamente innovativa, in quanto può immaginare anche qualcosa che già esiste ma che non è attualmente presente.

I rapporti tra queste facoltà erano stati oggetto di approfondite analisi da parte della riflessione estetica prima romantica e poi novecentesca; ma la concezione di Munari sembra riconnettersi in particolare a quella formulata da Vygotskij [1972 (1932)], che aveva definito la creatività come una funzione della mente umana in grado di rielaborare e combinare in modo nuovo gli elementi tratti nel bagaglio di conoscenze ed esperienze. Anche per Munari, infatti, la creatività non è mai *ab-soluta*, ma vincolata ai dati di cui si dispone; il suo prodotto non nasce dal nulla, ma dalle relazioni che il pensiero pone tra le conoscenze possedute. La fantasia stessa, che pure è la facoltà più libera tra quelle coinvolte nel processo creativo, ha per base la conoscenza, perché è impossibile mettere in relazione cose che non si conoscono. Ovviamente, per essere creative, tali relazioni dovranno essere originali; Munari cerca quindi di individuare i vari aspetti della fantasia, cioè i diversi modi di scorgere relazioni nuove e singolari tra le cose conosciute, con il duplice intento di comprendere meglio i meccanismi all'origine dell'atto creativo e di fornire delle regole, dei modelli esemplari per lo sviluppo della fantasia: non a caso, la maggior parte degli esempi prescelti vengono ricavati dal campo delle arti visive (Munari, 1977, pp. 38-119).

Il più elementare atto di fantasia consiste nel capovolgere una situazione, pensando al suo contrario: si tratta della regola del "mondo alla rovescia", a cui lo stesso Munari ha ubbidito chiamando *Macchine inutili* gli oggetti cinetici costruiti nel 1933. Altrettanto elementare è l'operazione con la quale si moltiplicano le parti di un insieme, senza modificare tuttavia le loro funzioni: ne è un esempio la figura del drago dalle sette teste. Una terza modalità della fantasia nasce da relazioni basate su affinità di varia natura: ad esempio Picasso, nel 1943, realizzò per affinità visive la scultura di una testa di toro, mettendo insieme una sella da bicicletta come cranio e un manubrio da corsa come corna. Altre modalità ricorrenti sono: il cambio di colore (è il caso di Man Ray, che nel 1960 dipinse di blu il lungo filone di pane chiamato *baguette*); il cambio di materia (come gli orologi molli dipinti da Salvador Dalì nel 1931); il cambio di luogo (come i quadri De Chirico che ci mostrano armadi e poltrone in una valle o il mare in una stanza); il cambio di funzione (un bicchiere usato come portafiori); il cambio di moto (ad esempio, il movimento accelerato di qualcosa che di solito si muove più lentamente: l'effetto "Ridolini" al cinema); il cambio di dimensione (tipico dei film di fantascienza, per ottenere effetti straordinari e impressionanti) o di peso di un oggetto. Un altro aspetto ancora della fantasia appare dalla fusione di elementi diversi in un unico corpo: ne è un esempio il mostro dipinto da Paolo Uccello nella sua opera *San Giorgio e il drago*. Infine, se combi-

niamo fra loro le operazioni di sostituzione, otterremo un risultato più complesso: come un gatto blu (cambio di colore) talmente leggero che ha bisogno di essere ancorato altrimenti vola (cambio di peso), alto venti metri (cambio di dimensione), che si muove nel fuoco tra le fiamme (cambio di luogo) ecc.

Abbiamo detto però che la creatività richiede anche la capacità di realizzare ciò che la fantasia ha pensato. In *Da cosa nasce cosa* (1981), Munari propone quindi una metodologia progettuale, che, pur essendo concepita in funzione del design, può essere applicata a tutti gli ambiti in cui occorra risolvere creativamente un problema (non a caso, uno degli esempi preferiti è quello delle ricette di cucina). Criticando la concezione romantica, Munari afferma che «creatività non vuol dire improvvisazione senza metodo», e che «le regole del metodo non bloccano la personalità del progettista ma, anzi, lo stimolano» (Munari, 1981, pp. 17-18). Quando si vuole progettare qualcosa, non bisogna mettersi subito alla ricerca di un'idea geniale che risolva immediatamente il problema; il richiamo alle famose regole cartesiane, con cui si apre il volume, chiarisce che il metodo progettuale si articola in una serie di operazioni precise e dotate di un ordine consequenziale. In primo luogo, occorre definire il problema, smontandolo nei suoi elementi per individuare i “sottoproblemi” di cui si compone; segue la raccolta e l'analisi dei dati, cioè di tutte le informazioni reperibili, comprese le soluzioni già tentate. Solo a questo punto interviene la creatività; sarà essa, infatti, a ricercare le soluzioni dei sottoproblemi, coordinandole fra di loro e conciliandole tutte con il progetto globale. L'ordine di comparsa della creatività, e il suo inscrivere nel quadro di una metodologia, ne determinano una diversa funzionalità rispetto all'idea-intuizione di matrice romantica: «Mentre l'idea, legata alla fantasia, può proporre anche soluzioni irrealizzabili per ragioni tecniche o materiche, oppure economiche, la creatività si mantiene nei limiti del problema» (*ivi*, p. 50). La progettazione prosegue poi con le operazioni necessarie in vista di una sua concreta realizzazione: raccolta di dati sui materiali e le tecnologie attualmente disponibili; sperimentazione condotta su tali materiali e tecnologie; costruzione del modello che può assumere la soluzione del problema; verifica di tale modello; elaborazione di disegni costruttivi che spieghino come eseguire il progetto.

Il metodo progettuale qui illustrato non va inteso come qualcosa di assoluto e definitivo: esso è modificabile dalla creatività del progettista, che, applicando il metodo, può scoprire qualcosa con cui migliorarlo. In questo modo, «ognuno può apportare il suo contributo creativo nella strutturazione di un metodo di lavoro che tende, come si sa, a raggiungere il massimo risultato con il minimo sforzo» (*ivi*, p. 60).

4.1.3 I laboratori “Giocare con l'arte”

L'interesse di Munari per il mondo dell'infanzia è molto precoce; sin dal 1945, inizia a creare libri e giochi per bambini non solo estremamente originali e innovativi, ma volti anche a potenziare il ruolo dei loro fruitori, rendendoli partecipi, curiosi, attivi. Tuttavia, solo dagli anni Settanta si dedica a progettare e realizzare laboratori

di didattica dell'arte, con l'intento di educare i bambini alla creatività. Questa scelta non trae origine dalla convinzione che i bambini siano più fantasiosi degli adulti: al pari di Vygotskij [1972 (1932), p. 54], Munari ritiene che si scambi per fantasia la tendenza del bambino a proiettare il poco che sa su tutto ciò che ignora. È vero, piuttosto, che i bambini possiedono ancora quell'«intelligenza pronta ed elastica» che è una condizione necessaria per lo sviluppo della creatività; affinché tale sviluppo avvenga realmente, occorre però ampliare le conoscenze del bambino, insegnandogli le tecniche e le regole del fare creativo (Munari, 1977, p. 30).

Un primo esperimento in tal senso viene compiuto da Munari nel 1974, presso la Galleria Blu del Palazzo Sforzesco di Milano, dove dal 21 al 26 gennaio allestisce un laboratorio per l'educazione visiva e la produzione di immagini (denominato *Creatività infantile al momento*) che ha come destinatari bambini dai 3 agli 8 anni. Un'esperienza più strutturata è quella che si svolge nel 1977, presso la Pinacoteca di Brera, per circa tre mesi, due mattine alla settimana, interessando qualche migliaio di bambini e centinaia di insegnanti (Munari, 1981a). Il sovrintendente alla Pinacoteca, Franco Russoli, aveva incaricato Munari di progettare un laboratorio sperimentale per bambini, attrezzando a tale scopo alcune sale del museo. Si era formato quindi un gruppo di lavoro, a cui partecipavano il pedagogo Giovanni Belgrano (fautore di una didattica attiva, in grado di utilizzare una pluralità di linguaggi, e già collaboratore di Munari nell'ideazione di giochi didattici per bambini), l'insegnante Renate Eco, il *designer* Piero Polato e il figlio di Munari, Alberto (psicologo e collaboratore del Centro di Epistemologia "Jean Piaget" di Ginevra). Sia attraverso letture dirette, sia attraverso la mediazione dei suoi collaboratori, Munari può così familiarizzarsi con le teorie dell'attivismo pedagogico e, in particolare, con il principio del "fare per capire", cioè con l'idea di coinvolgere attivamente l'allievo nel processo di apprendimento, facendo leva sulle sue curiosità e sui suoi interessi (cfr. Panizza, 2009). In effetti, sin dall'inizio, i laboratori realizzati da Munari cercano di avvicinare i bambini al mondo dell'arte per mezzo di attività concrete, legate alla sperimentazione e al gioco, nella convinzione che solo l'agire in prima persona consenta di raggiungere un'effettiva comprensione dei processi da cui scaturiscono le opere d'arte. Nello stesso tempo, l'accento posto sui processi creativi e operativi, anziché sui significati dell'opera d'arte, riflette un punto nodale della teoria e della pratica artistica di Munari, ovvero la centralità conferita alle tecniche della comunicazione visiva. Dalla confluenza di questi due approcci nasce il metodo *Giocare con l'arte*, che nei decenni successivi troverà ampia diffusione nelle scuole, nei musei e in altre istituzioni educative, sia in Italia che all'estero.

In apparenza, può sembrare contraddittorio mettere in relazione il "metodo" con il "gioco"; in realtà, si tratta della traduzione – sul piano didattico-educativo – della metodologia progettuale che Munari ha sempre associato alla pratica artistica, ricercando i punti di connessione fra il caso e la necessità, la creatività e le regole. La sua critica dello "spontaneismo", che talvolta caratterizzava in quegli anni la nuova didattica attiva, va proprio in tale direzione. A suo parere, per educa-

re i bambini alla creatività, occorre evitare due atteggiamenti opposti ma in fondo complementari: da un lato, non bisogna imporre ai bambini schemi precostituiti, spingendoli a copiare dei modelli; dall'altro lato, non bisogna nemmeno lasciare i bambini abbandonati a se stessi, in una condizione di presunta "libertà" espressiva che coincide, di fatto, con una condizione di povertà. Occorre uscire da questa alternativa, e dar loro la massima libertà espressiva proprio a partire dalla padronanza delle regole che avranno appreso. Infatti, l'atto creativo implica la costruzione di un legame «tra ciò che ci è proprio, originale e soggettivo, e ciò che ci viene imposto dalla realtà fisica o dalla tradizione culturale» (Munari, 1981a, p. 7). Sul piano didattico, ciò si traduce nel celebre assunto: *Non dire ai bambini cosa fare, ma come fare*. Ad esempio, non bisogna far eseguire ai bambini un disegno a tema, uguale per tutti, da realizzare con strumenti uguali per tutti; non bisogna dare al bambino un soggetto; non bisogna dirgli: "Fai questo o fai quello". Piuttosto, bisogna dirgli *come* realizzare il soggetto che ha autonomamente scelto, insegnandogli a utilizzare il maggior numero possibile di strumenti, facendolo progredire il più possibile nella conoscenza delle tecniche che regolano la comunicazione visiva. In tal senso, il metodo *Giocare con l'arte* prevede un'accurata programmazione del laboratorio, per quanto concerne sia l'organizzazione dei materiali e l'ordine di presentazione degli strumenti, sia la scelta delle tecniche artistiche e le modalità con cui illustrarle. Tale illustrazione non è di tipo verbale, ma utilizza piuttosto un canale visivo: su alcuni pannelli, vengono affisse le riproduzioni a colori di alcune opere d'arte che esemplificano le tecniche proposte. L'ambiente deve essere ricco e stimolante, con una pluralità di materiali e strumenti disponibili su ogni piano da lavoro; bisogna infatti far intuire ai bambini le molteplici possibilità a cui può dar luogo il percorso. Quest'ultimo si sviluppa in due fasi: una prima fase, di carattere esplorativo, nella quale i bambini sono invitati a manipolare i materiali, a sperimentare le tecniche e gli strumenti introdotti dagli operatori; una seconda fase, nella quale i bambini scelgono cosa fare con ciò che hanno imparato, costruendo qualcosa di personale.

Munari considera i laboratori *Giocare con l'arte* una "palestra" nella quale allenare il pensiero progettuale creativo: il mondo dell'arte, infatti, fornisce uno straordinario repertorio di tecniche, consentendo ai bambini di riflettere sulla coerenza che deve sempre sussistere tra il mezzo e il messaggio che si vuole esprimere. Tuttavia, ipotizzando percorsi di educazione alla creatività da svolgersi nelle scuole – sia dell'infanzia che elementari – a cura degli insegnanti, egli accentua la dimensione ludica dei laboratori *Giocare con l'arte*, e propone una serie di giochi creativi¹⁰

¹⁰ Un esempio di gioco creativo consiste nel mettere a disposizione dei bambini fogli di carta di misure e forme molto variate: fogli quadrati, triangolari, ovali, romboidali e di ogni forma strana; fogli grandi o grandissimi e fogli piccoli o piccolissimi. Non occorre spiegare nulla; basta dire ai bambini di scegliersi il foglio preferito e di disegnare o dipingere, con qualunque mezzo, quello che la forma

accomunati dal tentativo di far capire ai bambini che cosa sia una regola, come essa funzioni e come sia possibile sfruttarla o variarla per raggiungere risultati originali (Munari, 1977, pp. 123-216). Proprio il gioco, così familiare ai bambini sin dalla più tenera età, implica infatti «la ricerca di un nesso tra l'originalità soggettiva e l'accettazione di una regola, sia essa dettata dalla tecnica o dalla tradizione» (Munari, 1981a, p. 7). Inoltre, opponendosi all'individualismo e al solipsismo che contrassegna lo stereotipo del genio romantico, egli sollecita gli insegnanti a utilizzare il lavoro di gruppo, sia come momento di analisi e condivisione dei lavori individuali, sia come possibilità di progettare e realizzare un lavoro comune.

Ecco in sintesi i principi metodologici elaborati da Munari (1977, p. 143):

Primo: far conoscere bene lo strumento che si usa in modo che l'uso sia appropriato e che ogni possibilità strumentale sia nota.

Secondo: far capire la tecnica più giusta per quello strumento.

Terzo: lasciare che ognuno scelga e decida che cosa fare con ciò che ha imparato.

Quarto: analizzare e discutere assieme i risultati dei lavori, non per decidere chi è il più bravo ma per dare una ragione a ognuno secondo il lavoro fatto.

Quinto: provocare e coordinare il lavoro di gruppo per uno scopo spettacolare.

Sesto: distruggere tutto e rifare per aggiornare continuamente e per non mitizzare il lavoro.

L'ultimo punto, volutamente provocatorio e paradossale, intende spingere l'insegnante a concentrarsi non tanto sul risultato quanto sul processo che vi è a monte: l'obiettivo non è di realizzare un bel prodotto, ma di apprendere sperimentando. Di conseguenza, non bisognerà nemmeno dare giudizi di valore (del tipo: "questo è brutto, questo è bello"), perché, oltre a demotivare i bambini che non riuscissero a produrre un risultato considerato soddisfacente, tali giudizi indicherebbero un modello da copiare e a cui conformarsi anche in lavori successivi. Invece, ciò che deve restare non è un modello ma un metodo progettuale, la "regola" come trampolino di lancio della creatività e della fantasia.

4.2 Gianni Rodari: la logica della fantasia

Anche Gianni Rodari è stato un personaggio poliedrico: dapprima insegnante nella scuola elementare, poi giornalista, scrittore, autore di storie per l'infanzia e, al tempo stesso, "divulgatore" – nelle scuole – delle tecniche d'invenzione utiliz-

del foglio suggerisce loro. Il limite, imposto dalla forma e dalla dimensione del foglio, non inibisce ma anzi stimola la fantasia, costituendo la regola a partire da cui il fare creativo può concretamente esercitarsi. «Bambini e bambine di quattro, cinque, sei anni, hanno disegnato cose che mai avrebbero disegnato sul solito foglio normale come viene dato in quasi tutte le scuole» (Munari, 1977, p. 125).

zate nei suoi racconti (Argilli, 1990). Anche nel suo caso, dunque, l'attività creativa realizzata in proprio diventa una chiave per riflettere sulla creatività e per individuare percorsi mediante cui promuoverla e "democratizzarla". Anche nel suo caso, inoltre, la correlazione creatività-regole si ripresenta con forza, tanto sul piano teorico quanto nelle proposte diattico-operative. Benché Rodari e Munari abbiano collaborato fra di loro (Munari, ad esempio, ha illustrato alcuni libri di Rodari), queste affinità non dipendono da una presunta influenza dell'uno sull'altro, ma piuttosto dal loro comune riferimento ad alcune teorie, così come dalla condivisione di certi obiettivi e strategie. Nei prossimi paragrafi, vedremo però che tale convergenza non impedisce a Rodari di sviluppare una propria metodologia di educazione alla creatività, dotata di finalità e procedure specifiche.

4.2.1 *Pensarsi diversi*

Forse nessuno, più di Rodari, è riuscito a "giocare" con le strutture e i procedimenti dei racconti per l'infanzia, sfruttando le regole del genere fiabesco o favolistico per sovvertirne gli stereotipi e offrirne un'immagine profondamente modificata sia nelle forme che nei contenuti (Califano, 1998). Ad esempio, le *Favole al telefono* (1962) mostrano le inattese potenzialità ricavabili da un genere letterario in apparenza trito come la favola, qualora si riesca a far dialogare la tradizione con la modernità. Le favole di Rodari (che all'inizio firmava i suoi scritti con lo pseudonimo di "Esopino") si ricollegano in svariati punti alla grande tradizione della favola esopica: nella brevità dei testi, nel carattere antierico degli eventi narrati, nella scelta di mettere in scena degli animali, nella forte ispirazione morale. Quest'ultimo punto è importante, giacché un cardine della poetica rodariana consiste nel dialogo morale e pedagogico attivato con l'infanzia. Tuttavia, la favola esopica può assurgere a modello narrativo solo se viene riscritta, cioè se ne viene modificato o addirittura capovolto il messaggio tradizionale. In Esopo, gli animali sono vittime o carnefici predestinati: il lupo potrà solo divorare, la volpe ingannare, la rana ingrossare fino ad esplodere. In Rodari, viceversa, gli animali acquisiscono la capacità di *pensarsi diversi* (il gambero, ad esempio, vuole imparare a camminare in avanti), per cui alle favole viene attribuita la capacità di progettare la divergenza, di coltivare l'utopia (Salviati, 2008).

Del resto, nei libri di Munari – dalle *Filastrocche in cielo e in terra*, le *Favole al telefono* e il *Libro degli errori*, tutti illustrati da Bruno Munari, fino a *C'era due volte il barone Lamberto* – ricorre spesso un modello di razionalità aperta, creativa, ludica e utopica, che si attiva attraverso l'innesto della fantasia moltiplicando i possibili orizzonti di senso. Sono testi scritti contemporaneamente su due registri – infantile e adulto – e che richiedono comunque la partecipazione del lettore, a cui spetta di scegliere tra più interpretazioni ugualmente legittime e plausibili. Talvolta, come in *Tante storie da raccontare* (1971), l'apertura del testo è tale da prevedere addirittura più finali: il lettore è invitato a sceglierne uno, oppure a immaginarsene

uno tutto suo, o ancora ad ascoltare quello ideato da un altro lettore. L'idea di fondo è che le possibilità di una storia siano tante, così come sono infiniti i significati che possiamo attribuire alla realtà (Boero, 1992). Ciò non dipende solo dalla complessità o dall'apertura della storia stessa, bensì anche dal dinamismo implicito in ogni atto di lettura. Quando leggiamo una storia, anche la più semplice o la più tradizionale, non ci limitiamo a riprodurre nella nostra mente i significati presenti nel testo scritto, ma ne operiamo sempre una qualche trasformazione: ad esempio, una parola risveglia in noi un particolare ricordo e una certa associazione semantica, diversa da quella che potrebbe suscitare in un altro lettore. Inoltre, anche il lettore ne risulta trasformato: sia perché quello che ha letto gli consente d'interpretare diversamente la propria "storia", sia perché ha ormai intuito che la realtà non si esaurisce né in una serie di dati empirici né nella dimensione dell'attualità, ma include le variazioni operate dalla fantasia e lo spazio della possibilità.

Appare dunque evidente che la lettura è un compito cognitivo molto complesso, assai rilevante in campo educativo e didattico per i processi di pensiero che vi vengono coinvolti; e che l'atto della lettura si protende sempre verso un atto di (ri) scrittura, cioè verso un'originale rielaborazione di quanto si è letto. Sotto tale profilo, non stupisce l'attenzione prestata da Rodari al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), nato in Italia nei primi anni Cinquanta del Novecento con l'obiettivo di svecchiare la scuola, rinnovandone metodi e programmi sulla scorta dei capisaldi dell'attivismo pedagogico: la coincidenza della scuola con la vita, l'antidogmatismo, la centralità degli interessi dell'alunno e il suo bisogno di imparare facendo. Figura di punta del MCE era un maestro di scuola elementare, Bruno Ciari, che insisteva sull'esigenza di integrare le discipline scolastiche, eliminando la gerarchia tra materie importanti e materie secondarie, e recuperando il valore sia formativo che cognitivo delle attività espressive, ludiche, manuali e motorie. Critico verso lo spontaneismo non meno che verso il nozionismo, Ciari (1966) sottolineava peraltro anche la necessità di fornire agli alunni gli strumenti e le tecniche in grado di migliorarne le competenze linguistiche e comunicative. Rodari ha l'occasione di conoscere Ciari e di collaborare con lui alla stesura di un sussidiario per la scuola elementare; più in generale, «sono gli insegnanti aderenti al Movimento ad aprirgli un rapporto diretto con la scuola, invitandolo a tenere conferenze, seminari, incontri con le scolaresche, per parlare con i bambini, giocare con loro e insegnar loro a giocare» (Panizza, 2009, p. 7).

Un incontro altrettanto importante è quello con Munari, che, come abbiamo già accennato, illustra diversi libri di Rodari. Tra i due autori esistono del resto numerose affinità: da una concezione aperta, dinamica e sempre *in fieri* dell'opera d'arte a una teoria della creatività che ne accentua la dimensione progettuale e operativa, dunque l'inevitabile connessione con il piano metodico delle regole. Per entrambi, inoltre, lo stereotipo non è tanto qualcosa da distruggere (in fondo, la nostra mente non può farne a meno, essendo ciò che ci permette di categorizzare l'esperienza), quanto piuttosto da dilatare, variare, stravolgere, facendo agire le

armi dell'ironia contro il conformismo sicuro di sé e delle proprie immutabili norme. Così, nel racconto *A sbagliare le storie*, contenuto in *Favole al telefono*, l'errore del nonno nel raccontare al nipote la fiaba di *Cappuccetto Rosso*, che diventa prima Cappuccetto Giallo, poi Verde e infine Nero, diventa l'*input* che permette di modificare le azioni, i luoghi, i personaggi e lo stesso finale della fiaba tradizionale¹¹. L'errore, come esplicherà la *Grammatica della fantasia*, può essere creativo [Rodari, 2010 (1973), pp. 36-38].

Pino Boero (1980, pp. 35-36) ha paragonato *C'era due volte il barone Lamberto* ad una «sorta di *Grammatica della fantasia* applicata, una straordinariamente “inutile” macchina munariana che funziona solo per funzionare; un modo neppure tanto nascosto per dire che con i meccanismi del racconto ci si può anche divertire e che riappropriarsi del gusto per l'ingranaggio narrativo costituisce la violazione di una cultura, come quella italiana, teatralmente monolingue» Nelle pagine seguenti, vedremo che la scomposizione e la successiva ricomposizione dell'ingranaggio narrativo può costituire, per Rodari, una vera e propria metodologia di educazione alla creatività.

4.2.2 *Immaginazione e sintassi*

In Rodari, la correlazione fra creatività e regole si pone già nel titolo della sua opera più famosa, la *Grammatica della fantasia* (1973), che sembra costituire quasi un ossimoro: la “grammatica” rimanda infatti al piano delle regole, delle costanti, delle uniformità, mentre la “fantasia” rimanda al piano dell'invenzione, della libertà, dell'immaginazione. In realtà, il libro intende mostrare che i due piani non sono affatto antitetici; e che la sfida – teorica e al tempo stesso pragmatica, concretamente educativa – consiste precisamente nella ricerca di una loro connessione.

Alcuni presupposti teorici del libro vengono presentati – in forma sintetica e allusiva – nel primo capitolo, intitolato significativamente “Antefatto”: un frammento di Novalis, che recita: «Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare»; le tecniche di composizione letteraria individuate da André Breton, padre dei surrealisti francesi. Di nuovo, tutto questo può suonare paradossale: Novalis non è forse un poeta e un pensatore romantico? E i romantici non hanno forse imposto l'idea di creatività come attività libera da precetti, norme, regole? E il surrealismo, d'altra parte, non ha forse esercitato una critica corrosiva nei confronti delle tecniche di composizione letteraria? Rodari, evidentemente, non ignora tutto questo; ma sa altrettanto bene che Novalis non è riducibile allo stereotipo del poeta romantico, e che la sua idea di

¹¹ Qualche anno più tardi, anche Munari scriverà e illustrerà le avventure le avventure di *Cappuccetto Giallo* e *Cappuccetto Verde*, riunendole infine nella raccolta che ha per titolo *Cappuccetto Rosso, Verde, Giallo, Blu e Bianco* (1981).

una Fantastica analoga alla Logica alludeva alla ricerca di alcune costanti rintracciabili nei processi creativi; così come sa che il gesto dissacrante dei surrealisti colpiva non tanto l'idea di una tecnica letteraria, quanto piuttosto l'idea che l'opera, nella sua sacralità, fosse sottratta alle contingenze della materialità, degli incontri e delle associazioni casuali. Altri referenti teorici del libro vengono poi presentati nell'ultima parte del libro, dove vengono citate o talvolta riassunte le concezioni di molti autori: da Dewey (*Come pensiamo*) a Vygotskij (*La psicologia dell'arte*) e a Bruner (*Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*); da Read (*Educare con l'arte*) ad Arnheim (*Verso una psicologia dell'arte*), da Eco (*Le forme del contenuto*) a Sklovskij e al suo concetto di "straniamento" (*L'arte come procedimento*). Già da questi titoli, emergono due elementi: il rilievo accordato ad autori che si inscrivono nell'ambito dell'attivismo o del costruttivismo; la funzione paradigmatica assegnata all'arte, che, pur non essendo affatto l'unico ambito in cui possa manifestarsi la creatività, è tuttavia in grado di mostrare, in maniera particolarmente efficace, i processi creativi che si realizzano in qualsiasi dominio conoscitivo o esperienziale.

Per sviluppare quest'ultimo punto, Rodari cita due testi: *Immaginazione e creatività nell'età infantile* di Vygotskij, e *La creatività nell'espressione*, scritto dagli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa. Il testo di Vygotskij, osserva Rodari, riconosce a tutti gli uomini e non a pochi privilegiati una comune attitudine alla creatività, rispetto alla quale le differenze si rivelano per lo più un prodotto di fattori sociali e culturali; esso mette in luce che la funzione creatrice dell'immaginazione appartiene all'uomo comune, allo scienziato, al tecnico, essendo essenziale alle scoperte scientifiche come alla nascita dell'opera d'arte o alla vita quotidiana. Inoltre, il testo di Vygotskij, continua Rodari, indica nel gioco «non un semplice ricordo di impressioni vissute, ma una rielaborazione creatrice di quelle, un processo attraverso cui il bambino combina tra loro i dati dell'esperienza per costruire una nuova realtà [...] Ma appunto perché l'immaginazione costruisce solo con materiali presi dalla realtà (e perciò nell'adulto può costruire più in grande) bisogna che il bambino, per nutrire la sua immaginazione [...] possa crescere in un ambiente ricco di impulsi e di stimoli, in ogni direzione» [Rodari 2010 (1973), pp. 163-164]. Invece, per quanto concerne il "quaderno" edito dal Movimento di Cooperazione Educativa, Rodari ne sottolinea l'idea di non circoscrivere l'uso della creatività alle attività espressive o al gioco, ma di estenderlo a tutte le materie scolastiche, compresa la concettualizzazione matematica, in quanto funzione creativa della nostra mente.

Ma ugualmente rilevanti, per la genesi del libro, appaiono due ordini di esperienze: il contatto diretto con i bambini, dapprima come insegnante di scuola elementare, e poi come conduttore di laboratori di scrittura creativa organizzati nelle scuole; gli *Incontri con la Fantastica* che Rodari ebbe a Reggio Emilia dal 6 al 10 marzo 1972 con una cinquantina di insegnanti delle scuole per l'infanzia, elementari e medie, oltre che con bibliotecari e operatori culturali. In quell'occasione,

ricorda Rodari [2010 (1973), p. 9], «presentai in forma, per così dire, conclusiva e ufficiale, tutti i miei ferri del mestiere»; egli aggiunge che gli fu data la possibilità di «ragionare a lungo e sistematicamente, con il controllo costante della discussione e della sperimentazione, non solo sulla funzione dell’immaginazione e sulle tecniche per stimolarla, ma sul modo di comunicare a tutti quelle tecniche, per esempio di farne uno strumento per l’educazione linguistica (ma non soltanto...) dei bambini». Non si fa esplicito riferimento alle scuole dell’infanzia comunali, né alla figura di Loris Malaguzzi; ma la *Grammatica della fantasia* è comunque dedicata alla città di Reggio Emilia.

Che cosa vuol essere la *Grammatica della fantasia*? Rodari precisa che non vuol essere né una teoria dell’immaginazione infantile, né una raccolta di ricette, «un Artusi delle storie» (*ivi*, p. 164); piuttosto, vi si parla «di alcuni modi di inventare storie per bambini e di aiutare i bambini a inventarsi da soli le loro storie [...]. Vi si tratta solo dell’invenzione per mezzo delle parole e si suggerisce appena, senza approfondire, che le tecniche potrebbero facilmente essere trasferite in altri linguaggi» (*ivi*, p. 10). Ogni capitolo racchiude, come se fosse un micro-sistema inserito nel sistema-testo, la genesi di una tecnica, che fa tutt’uno con il tessuto – sia narrativo che sintattico – della storia che viene costruendosi. Benché l’invenzione di nuove storie possa avvenire anche con l’ausilio di nuove tecniche, non inventariate nel libro, solo il ricorso a una grammatica profonda delle storie, con le sue costanti e le sue leggi, rende possibile quella dimensione costruttiva che coniuga razionalità e fantasia (Stagnini, 2011). Scrive Rodari, commentando alcuni esempi tratti da fiabe tradizionali come *Cenerentola* o *Pollicino*:

Interviene, negli esempi citati, qualcosa come una “forza d’inerzia” dell’immaginazione che tende a perseverare nel suo movimento, trasformandosi in una fantasticheria automatica. La nuova fiaba, però, non nasce da un abbandono a questo automatismo, bensì dalla sua razionalizzazione, cioè dalla capacità di vedere sorgere nel movimento incontrollato una direzione, uno slancio costruttivo. Anche nelle migliori prove dei surrealisti l’automatismo è continuamente rinnegato da un’irresistibile tendenza dell’immaginazione alla sintassi.

(Rodari, 2010 [1973], p. 9)

La sintassi di cui parla Rodari sembra richiamare la distinzione, nata nell’ambito della linguistica strutturale¹², tra due assi del linguaggio: un asse *paradigmatico* (cioè del sistema, dove ogni elemento intrattiene una relazione con elementi

¹² Cfr. Hjelmslev 1968 (1943). Rodari cita soltanto la teoria della “doppia articolazione” di Martinet [1966 (1960)], ma quest’ultima distingue a sua volta la pressione fonico-semantiche esercitata, su ogni elemento della frase, dalle unità che gli sono vicine, e quella esercitata invece dalle unità che avrebbero potuto figurare in quella sede e che sono state “scartate”. «Nel lavoro di stimolo dell’immaginazione, – osserva Rodari [2010 (1973), p. 171] – mi sembra evidente la funzione di stimolo di un’attività che, intorno ad ogni enunciato, non rifiuti ma ricostruisca e utilizzi le varie “pressioni”».

che gli sono simili e potrebbero stare al suo posto all'interno della stessa frase), e un asse *sintagmatico* (cioè del processo o del singolo enunciato, dove un elemento, come una parola, si trova congiunto ad altri elementi, con cui intrattiene un rapporto di contiguità). Da un lato, infatti, la sintassi si configura come regola di composizione della frase; da questo punto di vista, la parola non ha valore in se stessa, ma solo nell'interazione con gli altri elementi della frase. Dall'altro lato, invece, la sintassi si configura come una struttura più profonda, cioè come regola di composizione del racconto; in quest'ultimo caso, essa può coincidere con le funzioni strutturali del racconto individuate dalla morfologia di Propp (citate dallo stesso Rodari, che riconosce loro una capacità inventiva), ma include anche l'asse paradigmatico del sistema linguistico, dove un elemento può essere sostituito con un altro, in un processo di cui Jakobson [1966 (1963)] evidenziava la valenza metaforica. L'idea di una grammatica della fantasia sembra presupporre insomma una logica della creatività che, come avviene esemplarmente nel *binomio fantastico*, affranca le parole dalle «catene verbali di cui fanno parte quotidianamente» (ivi, p. 21), per istituire fra di esse altre relazioni semantiche. La creatività diventa allora una continua dialettica fra dissociazione e ricombinazione, di cui sono protagoniste unità (le parole, appunto) sempre potenzialmente instabili non a dispetto ma piuttosto in conformità alle regole di funzionamento del linguaggio.

Tuttavia, come ogni logica, anche quella della creatività riguarda i processi del pensiero oltre che quelli del linguaggio. In tal senso, le regole e le strutture formali, anche profonde, che governano la produzione dei messaggi sono una condizione necessaria, ma non sufficiente, della creatività narrativa. Il binomio fantastico avvia un gioco dell'immaginazione che coinvolge le facoltà cognitive nel loro complesso: «Non mi sembra arbitrario dedurre che se vogliamo insegnare a pensare dobbiamo prima insegnare a inventare» (ivi, p. 174). Riprendendo la definizione datale da Guilford [1977 (1950)], Rodari osserva che creatività è sinonimo di «pensiero divergente», cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza: «È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti [...], capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimanipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire da conformismi» [Rodari, 2010 (1973), p. 165]. E, poiché la mente è una sola, la sua creatività va coltivata in tutte le direzioni:

L'immaginazione del bambino, stimolata a inventare parole, applicherà i suoi strumenti su tutti i tratti dell'esperienza che sfideranno il suo intervento creativo. Le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno, politico: insomma, all'uomo intero, e non solo al fantastichiere (ivi, p. 164).

4.2.3 Verso una didattica della fantasia

La scommessa di Rodari è che sia possibile educare alla fantasia – termine che lo scrittore utilizza come sinonimo di immaginazione, creatività e invenzione – e che tale educazione abbia effetti positivi su tutti i percorsi didattico-formativi.

Famose sono le tecniche che l'autore propone per sollecitare il pensiero creativo dei bambini attraverso l'invenzione di storie, ma applicabili anche ad altri linguaggi, come quelli visivi e teatrali. Esse ruotano tutte sulle infinite associazioni (fonetiche, semantiche, concettuali, culturali...) che possono scaturire da una parola qualunque, scelta a caso, che diventa "magica" quando ne fa venire in mente un'altra che appartiene a campi semantici sufficientemente estranei. Come un sasso gettato in uno stagno, così una parola gettata nella mente a caso «produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio» (ivi, p. 11). Secondo lo scrittore, il tema fantastico nascerebbe quando si creano accostamenti strani e insoliti, quando si fa luce una parentela imprevedibile tra parole che appartengono a catene di significati differenti (ivi, p. 13), come ad esempio nei binomi fantastici «cane e armadio» o «canzone e prigionio» (ivi, p. 22).

La didattica della fantasia di Rodari consiste essenzialmente nel proporre ai bambini l'entusiasmante gioco di inventare storie a partire da un binomio fantastico. L'immaginazione, per lo scrittore, nascerebbe, infatti, proprio da quest'attività, cognitiva e fantasiosa insieme, di intuire «un legame nuovo tra due elementi che il caso mette in contatto» (ivi, p. 41).

Infinite sono le strade che consentono di ottenere binomi fantastici, da impiegare come sollecitazione e stimolo alla costruzione individuale o collettiva di storie da parte dei bambini. In «Grammatica della fantasia», Rodari ne propone numerose.

Le parole da accostare, per esempio, possono essere individuate scegliendo a caso due termini distanti del vocabolario, o chiedendo a due bambini di scrivere di nascosto una parola qualunque su un foglio. Mettiamo il caso che le parole individuate siano «coccodrillo» e «rosmarino». È il gioco dello scoprire un legame tra questi due termini per mezzo della fantasia che permette di inventare cosa succederebbe «se un coccodrillo bussasse alla vostra porta chiedendovi un po' di rosmarino» (ivi, p. 28). Divertente è anche la tecnica dei «prefissi arbitrari», che consiste nell'accostare un prefisso qualunque a una parola scelta a caso. Ciò consente di inventare infiniti oggetti e personaggi fantastici, come la «bis-penna» che scrive doppio e che serve agli scolari gemelli o il «micro-ippopotamo» da allevare e che vive nell'acquario (ivi, p. 34). Anche gli errori ortografici sono l'occasione per dar vita a interessanti binomi fantastici. L'insegnante che, per esempio, sulla pagina di un allievo legga la parola «cassa» al posto di «casa» può decidere di invitare i bambini a costruire una storia che abbia per protagonista un uomo che abita in una cassa (ivi, p. 37).

Anche i numerosi giochi con le fiabe, che Rodari propone, possono essere inte-

si come particolari forme di binomi fantastici, in cui le storie originali vengono contrapposte a versioni alterate delle stesse. I bambini si divertono molto nel «gioco dello sbagliare le storie», che consiste nel cominciare a narrare una fiaba nota per poi modificarla cambiando alcuni suoi principali elementi di significato come quando, per esempio, Cappuccetto Rosso diventa Cappuccetto Giallo, la mamma diventa il papà e la nonna diventa la zia Rosina (*ivi*, p. 56). Simile è il «gioco delle fiabe al rovescio» la cui consegna è, come suggerisce il nome, quella di trasformare una storia conosciuta in un suo opposto nel quale, per esempio, Cappuccetto Rosso sia cattiva e il lupo sia buono. Una fiaba potrebbe essere reinventata anche con la tecnica della «chiave obbligata» che consiste nell'invitare i bambini a pensare come diventerebbe, per esempio, la storia del pifferaio di Hamelin se fosse ambientata nella Roma contemporanea (*ivi*, p. 82). Un'altra tecnica capace di sollecitare il coinvolgimento e l'immaginazione consiste nell'accostare una fiaba nota a un termine scelto a caso: «Cosa succede se nel bosco Cappuccetto Rosso incontra un cavallo?» (*ivi*, p. 59). Tra i più noti suggerimenti didattici di Rodari, vi è poi l'invito a cucinare un'«insalata di favole» a partire dall'accostamento di due personaggi di fiabe distinte in uno strano binomio fantastico: Cappuccetto Rosso e Pollicino, Pinocchio e i sette nani, Cenerentola e Barbablù (*ivi*, p. 64). Inventare una storia a partire da tali binomi, significa, infatti, intrecciare con la fantasia le avventure, i tratti caratteriali, i personaggi che abitano ciascuna fiaba d'origine. Interessante è, infine, l'uso che lo scrittore propone delle funzioni di Propp [1966 (1928)]: ciascuna funzione potrebbe diventare una carta di un mazzo da gioco. Infinite storie si possono inventare combinando tre carte estratte a caso.

Non ci soffermiamo ulteriormente nella descrizione delle altre tecniche che lo scrittore propone per una didattica della fantasia, perché pensiamo che quanto illustrato basti per testimoniare la convinzione di Rodari che sia possibile educare la creatività attraverso una molteplicità di attività, non necessariamente soltanto di natura linguistica, capaci di sollecitare la capacità di rintracciare legami insoliti tra elementi noti per mezzo dell'immaginazione.

4.3 Apprendimento e creatività nella pedagogia delle scuole reggiane

Dei tre autori di cui questo capitolo intende esplorare il pensiero in merito al tema della creatività, l'unico pedagogista è Loris Malaguzzi, padre delle scuole comunali di Reggio Emilia e di quella che nella letteratura internazionale è conosciuta come la «pedagogia delle scuole reggiane» (Craft, 2001). Ed è, forse, proprio questa sua più spiccata attenzione – che è anche una propensione – all'educazione e ai bambini che dà forma a un discorso sulla creatività che trova agganci con le riflessioni di Munari e Rodari (il quale tra l'altro scrive «Grammatica della Fantasia» dopo aver incontrato Malaguzzi e visitato le scuole di Reggio Emilia), ma che in parte se ne discosta. Studiando la pedagogia delle scuole reggiane alla ricerca di

indizi rispetto a ciò che si intende per creatività, il primo dato che emerge è che non si tratta di un tema centrale, oggetto di una specifica trattazione, ma di un tema che emerge piuttosto in relazione ad altre questioni. Se da un lato, infatti, il pensiero di Malaguzzi si rintraccia a fatica tra i suoi scritti, esso si è esprime anche e soprattutto attraverso un'ormai consolidata pratica didattica. Certo è che la scarsa quantità di scritti a opera di Malaguzzi non testimonia abbastanza la grandezza di questo personaggio che ha elaborato un modo innovativo di fare scuola.

Tuttavia, quando Malaguzzi o le sue collaboratrici affrontano con «molta cautela e riflessione» (Malaguzzi in Edwards et al., 1995, p. 95) il tema della creatività cercando di darne una propria definizione, si riconoscono chiaramente gli echi e gli intrecci con autori e correnti lontani come Vygotskij, Guilford e la Gestalt¹³. Viene condivisa, in primo luogo, un'accezione democratica della creatività, che non la considera come un evento straordinario, né come una dote eccezionale, ma che piuttosto la riconosce come una caratteristica umana, una potenzialità dell'uomo che l'accompagna per tutta la vita (Malaguzzi in Edwards et al., 1995; Rinaldi, 2009). Il pensiero è creativo quando giunge a soluzioni imprevedute, grazie alla scoperta di connessioni nuove tra elementi conosciuti, le quali danno luogo a invenzioni, innovazioni e cambiamenti. È dunque un agire divergente, svincolato dal noto, dal classificato, dalla norma e dalla convenzione (Malaguzzi in Edwards et al., 1995; Rinaldi, Cagliari, 1995).

Ciò che caratterizza e distingue il pensiero di Malaguzzi rispetto alle tesi di altri studiosi e correnti di indagine riguarda, tuttavia, perlopiù la genesi del pensiero creativo, che riconosce uno stretto legame tra creatività e apprendimento, sottolineando nuovamente la sua valenza democratica. È creativo il bambino che costruisce la propria conoscenza attraverso l'esplorazione e la rielaborazione del mondo. Il bambino competente, alla continua ricerca del senso della vita, infatti, si pone domande e cerca risposte, producendo delle teorie interpretative che lo soddisfano pur nella loro provvisorietà. Ed è in questo processo di costruzione e scoperta di teorie sul senso della vita che starebbe la sua attività creativa. In questa prospettiva, dunque, ogni atto di apprendimento è anche un atto creativo, non tanto sul piano dei prodotti – vale a dire perché produce necessariamente qualcosa di nuovo – ma piuttosto su quello del processo – perché consiste nel percorrere per la prima volta sentieri “mai battuti” e “non convenzionali” di ricombinazione ed elaborazione dei saperi¹⁴ (Rinaldi, Cagliari, 1995; Rinaldi, 2009). Se da un lato, tuttavia, Malaguzzi sottolinea in più occasioni quanto sia difficile per l'adulto riconoscere la creatività dei bambini durante la genesi del processo di pensiero, egli afferma come siano, invece, più facilmente osservabili i suoi esiti, ovvero

¹³ A tal proposito, si veda il capitolo 4.

¹⁴ Malaguzzi introduce qui il concetto di “novità relativa” come indicatore dell'atto creativo che Petter articolerà in anni successivi (2010): a tal proposito si veda il capitolo 4.

quell'eccitazione della scoperta che libera entusiasmo e voglia di esplorare, pensare e costruire (Malaguzzi in Edwards et al., 1995; Filippini, Vecchi, 1996).

Ma se tutti i bambini sono creativi, in quanto disponibili e capaci di costruire teorie interpretative sul mondo, la creatività è insegnabile? È in questa risposta che intravediamo le maggiori differenze tra la pedagogia delle scuole reggiane e il pensiero di Rodari e Munari. È lo stesso Malaguzzi ad affermare non solo che non è possibile insegnare la creatività, ma che non esiste neppure una strategia che in assoluto assicuri il suo fiorire (Malaguzzi in Filippini, Vecchi, 1996). «Il nostro compito [di insegnanti], anche in termini di creatività, è di aiutare i bambini a salire quanto più in alto possibile sulle loro montagne. Di più, in verità, pare non ci sia concesso» (Malaguzzi in Edwards et al., 1995, p. 97). Il compito dell'adulto è, dunque, quello di favorire l'espressione e la maturazione del pensiero creativo, oltre che dei processi di apprendimento, attraverso l'organizzazione di un "ambiente" adeguato. Sono, allora, tante in questa prospettiva le indicazioni didattiche che la pedagogia delle scuole reggiane fornisce. In primis, vi è una riflessione rispetto a al ruolo che l'insegnante dovrebbe assumere in quella triangolazione, sempre presente in didattica, che coinvolge l'adulto, il sapere e gli alunni. L'insegnante che intende favorire il pensiero creativo non dovrebbe infatti pensarsi come un trasmettitore del sapere, ma piuttosto come colui che co-costruisce insieme ai bambini saperi e cultura. In quest'ottica, dunque, l'adulto dovrebbe facilitare ciò che Ausubel (1978) definirebbe un "apprendimento per scoperta", vale a dire una modalità di conoscere che prevede un atteggiamento attivo, autonomo ed esplorativo del bambino di fronte a ciò che non gli è noto e che nella prospettiva di Malaguzzi quasi coincide con il pensiero creativo. Utile allora è la predisposizione di un ambiente rassicurante e non giudicante, dove il bambino si senta libero di indagare, sperimentare e sbagliare (Filippini, Vecchi, 1996). Dovrebbe, inoltre, proporre percorsi "su misura" per i bambini con cui sta lavorando, attraverso l'offerta di risorse e stimoli *ad hoc*. È, infatti, soltanto osservando i bambini, e dunque partendo dai loro pensieri, dalle loro strategie esplorative e dai loro interessi che è possibile predisporre e offrire "sollecitazioni" e "direzioni di attività" in sintonia (Filippini, Vecchi, 1996) e, quindi, capaci di alimentare l'interesse e la partecipazione (Vecchi, Giudici, 2004). Si tratta, insomma, di un insegnante in ascolto dei bambini, che si affianca a loro in modo non prevaricante per scoprire e conoscere insieme a loro il mondo (Rinaldi, 2009).

L'emergere dei processi creativi sarebbe, poi, favorito anche dall'abitudine di lavorare con piccoli gruppi di bambini che confrontano le proprie idee e azioni fino a intrecciarle in una matassa di pensieri comuni. La discussione e la negoziazione tra pari vengono indicate, infatti, come strumenti idonei a far emergere situazioni piacevoli in cui tutti gli attori partecipano al sempre eccitante processo di costruzione collettiva dei saperi, che è anche un atto creativo.

Altra indicazione a favore di una didattica della creatività riguarda i *cento linguaggi* di cui i bambini, secondo il pensiero di Malaguzzi, sarebbero dotati. In questa prospettiva, la creatività troverebbe, infatti, terreno fertile non solo quando viene

permesso ai bambini di esprimersi con i loro cento linguaggi, ma anche quando viene sollecitato l'intreccio e il dialogo tra questi (Vecchi, Giudici, 2004). La composta esperienza che ha permesso ad alcuni alunni della scuola dell'infanzia Diana¹⁵ di disegnare il sipario del teatro della propria città – successivamente scelto come testimonianza della creatività dei bambini italiani in una mostra tenutasi in Giappone¹⁶ – è certamente esemplare di una modalità di lavoro ormai consolidata, che sollecita il confronto e pone in relazione i cento linguaggi. In quell'occasione i bambini hanno esplorato l'ambiente esterno ed interno del teatro con gli occhi, il naso, il gusto, l'udito, le mani e il corpo intero. Hanno conversato a proposito del teatro. Hanno disegnato individualmente il proprio sipario. Hanno modificato le proprie proposte osservando i disegni proiettati sul muro. Hanno utilizzato i propri disegni per costruire una narrazione che li ha guidati nel disporli su un foglio in un grande collage collettivo. Hanno discusso per scegliere la composizione da utilizzare per decorare il sipario del teatro. E in conclusione, hanno progettato come colorare e poi colorato in gruppi di tre bambini la composizione (Vecchi, 2002). Appare chiaro, insomma, come la creatività sia favorita quando si dà ai bambini la possibilità di vivere insieme esperienze multiple attraverso i loro cento linguaggi (Vecchi, 2010).

Un ruolo fondamentale nel supporto al pensiero creativo viene, infine, riconosciuto all'*atelier* di cui è dotata ogni sezione e scuola dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia. Si tratta di uno spazio ricco e stimolante dove il linguaggio visivo dialoga e si intreccia con gli altri linguaggi (Vecchi, 1995; 2002; 2010; Vecchi, Giudici 2004). Nella pedagogia delle scuole reggiane, l'*atelier* solleciterebbe il pensiero creativo, non perché sia il luogo dove i bambini realizzano oggetti artistici” in senso stretto, ma perché, come scrive Malaguzzi, è «il luogo dove le mani [...] riconversano con la mente» per esplorare e costruire la conoscenza (in Edwards et al., 1995, p. 93). Qui ogni bambino ha la possibilità di incontrare, sperimentare e utilizzare diversi materiali non formali, ma, anche, di confrontare il risultato del proprio lavoro con quello dei compagni e degli artisti. Secondo la prospettiva reggiana, infatti, l'incontro con le opere d'arte genererebbe creatività, non tanto quando si chiede ai bambini di replicarle, ma piuttosto quando si lascia loro il tempo e la possibilità di esplorarle in libertà: «le opere dei vari artisti sono cibo per la mente e l'immaginario, ma il soggetto principale è, e deve rimanere sempre, il bambino con le sue strategie di pensiero, i suoi processi di conoscenza, le sue relazioni» (Vecchi, Giudici, 2004, p. 15).

Questi sembrerebbero essere gli strumenti principali per favorire una creatività, che nella pedagogia reggiana, è inscindibile dal processo d'apprendimento.

¹⁵ Scuola dell'infanzia del comune di Reggio Emilia, nel 1991 indicata dalla rivista statunitense Newsweek come una delle migliori scuole del mondo.

¹⁶ Si tratta della mostra intitolata *Italia e Giappone: design come stile di vita*, allestita a Yokohama e Kobe da luglio a settembre 2011.

4.4 Alcune riflessioni conclusive

Nelle pratiche e nelle rappresentazioni di creatività della scuola italiana certamente si rintracciano gli echi delle idee dei tre autori – Munari, Rodari e Malaguzzi – che questo capitolo ha presentato e che a diverso titolo hanno affrontato il tema dell'arte e della creatività. Ci sembra rilevante concludere con alcune riflessioni anche di carattere comparativo.

Comune è l'idea che la creatività non sia una dote di pochi, ma piuttosto una capacità che tutti gli uomini possiedono, che consisterebbe nell'abilità di stabilire legami originali tra alcuni elementi noti. Appare chiaro qui il riferimento alla definizione di creatività che già Vygotskij [1972 (1932)] aveva fornito e alla quale i tre autori paiono ispirarsi. Tuttavia, le concezioni di Munari, Rodari e Malaguzzi non sono perfettamente omogenee fra di loro. Munari, per esempio, sottolinea l'aspetto funzionale dell'atto creativo. Un individuo è creativo quando di fronte a un problema individua una soluzione che al tempo stesso è originale e realizzabile. Rodari, invece, che non distingue la fantasia dalla creatività, considera creativo l'individuo capace di sovvertire gli schemi consolidati, senza che ciò implichi necessariamente il possesso di una metodologia progettuale. Tuttavia, per entrambi la creatività si sviluppa sempre e soltanto a partire dalle regole, che non sono considerate un ostacolo ma anzi una risorsa ed un contenitore entro il quale il pensiero può esprimersi produttivamente e in modo libero. Comune è, poi, l'idea che sia possibile educare alla creatività, in quanto ogni persona porta in sé una sorta di "seme della creatività" che la scuola – e la società in genere – può coltivare. Entrambi, dunque, sul piano didattico, forniscono suggerimenti e propongono strategie chiare, definite ed operative, che nel caso di Rodari sono centrate prevalentemente sul linguaggio verbale, mentre nel caso di Munari intrecciano una pluralità di linguaggi visivi.

Più distante sembra la prospettiva di Malaguzzi, il quale fa coincidere la creatività con l'apprendimento per scoperta. L'atto creativo sarebbe insito in quel processo che consente all'individuo di esplorare il mondo e di costruire una propria teoria interpretativa dei fenomeni attraverso la scoperta di legami tra ciò che è noto. Secondo Malaguzzi, la creatività sarebbe pervasiva, in quanto tutti i bambini sono curiosi e desiderosi di conoscere e dunque anche creativi. Ciò implica conclusioni sul piano didattico differenti da quelle a cui pervengono Munari e Rodari. Secondo il pedagogista reggiano, infatti, la creatività non è "insegnabile" in senso stretto perché quasi coincide con quel modo di esplorare il mondo che contraddistingue l'agire dei bambini. L'adulto può soltanto predisporre un ambiente favorevole alla naturale manifestazione del pensiero creativo. È per questo motivo che, nella sua prospettiva, la didattica della creatività non si traduce in una serie di indicazioni precise e circostanziate come quelle fornite da Munari e da Rodari, ma piuttosto in suggerimenti di carattere più generale. Tra questi, viene riconosciuto un importante ruolo all'adulto, che dovrebbe collocarsi a fianco dei bambini nella scoperta del mondo, predisponendo stimoli "su misura", promuovendo il confronto tra pari e sollecitando l'intreccio dei cento linguaggi.

Bibliografia

- ADAMS M.L., CHEN J-Q. (2012), "Understanding Young Children's Kinds of Creating", in O.N. Saracho (ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, IAP, Charlotte, pp. 343-354.
- AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA (EACEA), http://eacea.ec.europa.eu/llp/results_projects/selection_results_en.php
- ALBERT R.S., RUNCO M.A. (1989), "Indipendence and cognitive ability in gifted and exceptionally gifted boys", in *Journal of Youth and Adolescence*, n. 18, pp. 221-230.
- ALJUGHAIMAN A., MOWRER-REYNOLDS M. (2005), "Teachers' conceptions of creativity and creative students", in *The Journal of Creative Behavior*, vol. 39, n. 1, pp. 17-34.
- AMABILE T.M. (1990), "Within you, without you: The social psychology of creativity and beyond", in M.A. Runco, R.S. Albert (Eds), *Theories of creativity*, Sage publications, Newbury Park, pp. 61-91.
- ANCESCHI L. (1962), *Le poetiche del Novecento in Italia*, Marzorati, Milano.
- ANCESCHI L. (1968), *Le istituzioni della poesia*, Bompiani, Milano.
- ANCESCHI L. (1989), *Gli specchi della poesia*, Einaudi, Torino.
- ANDILIOU A., MURPHY P.K. (2010), "Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research", in *Educational Research Review*, n. 5, pp. 201-219.
- ANDRICH S. (2001), "Creatività e lavoro di gruppo: una proposta didattica per creare un clima cooperativo in classe", in *Difficoltà di apprendimento*, n. 6, pp. 353-367.
- ANTONIETTI A., CERIOLI L. (a cura di) (1990), *Creatività infantile*, IEM, Matera.
- ANTONIETTI A., CERIOLI L. (1990), "La creatività a scuola: atteggiamenti degli insegnanti", in A. Antonietti, L. Cerioli (a cura di), *Creatività infantile*, IEM, Matera.
- ANTONIETTI A., GIORGETTI M. (1993), *Pensare attraverso le immagini. La misura della tendenza alla visualizzazione mentale*, Vita e Pensiero, Milano.

- ANTONIETTI A., PIZZINGRILLI P. (2009), “Come sviluppare la creatività nei bambini: le indicazioni di un programma di ricerca”, in *Synergies Europe*, n. 4, pp. 151-166.
- ARGILLI M. (1990), *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino.
- ARIETI S. [1979 (1976)], *Creatività. La sintesi magica*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma.
- ARLECCHI F. (2007), “Complessità e creatività: un elogio dell’oblio”, in supplemento a *La Fisica nella Scuola*, XL, n. 1, pp. 22-50.
- ARNHEIM R. [1974 (1969)], *Il pensiero visivo. La percezione visiva come attività conoscitiva*, tr. it. Einaudi, Torino.
- AUCOUTURIER B. (2005), *Il metodo Aucouturier. Fantasmi d’azione e pratica psicomotoria*, Franco Angeli, Milano.
- AUSUBEL D.P. [1973 (1968)], *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano.
- BACHELARD G. [1975 (1957)], *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari.
- BAER J., KAUFMAN J.C. (2008), “Gender differences in Creativity”, in *The Journal of Creative Behavior*, n. 42, pp. 75-106.
- BAIRAKTAROVA D., EVANGELOU D. (2012), “Creativity and Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) in Early Childhood Education”, in O.N. Saracho (Ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, IAP, Charlotte, pp. 377-396.
- BARRON F. (1995), *No rootless flower: An ecology of creativity*, Hampton Press, Cresskill.
- BARRON F., HARRINGTON D. (1981), “Creativity intelligence and personality”, in *Annual Review of Psychology*, vol. 32, n. 1, p. 32.
- BATESON G. [1996 (1956)], *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno “gioca”!*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- BATESON G. [1999 (1972)], *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BATESON G. [1984 (1979)], *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- BATESON M.C. (1999), “Ordinary creativity”, in A. Montuori, R. Purser (Eds.), *Social Creativity*, Hampton Press, Cresskill, vol. 1, pp. 153-171.
- BECCHI E. (2002), “Per un progetto pedagogico del nido”, in A. Bondioli (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- BEGHETTO R.A. (2007), “Ideational code-switching: Walking the talk about supportive student creativity in the classroom”, in *Roeper Review*, vol. 29, n. 4, pp. 265-270.
- BENEDAN S., VERGA T., ANTONIETTI A. (1998), “Immagine mentale, pensiero astratto e creatività in bambini di 5-7 anni”, in *Età Evolutiva*, 61, pp. 3-14.

- BENZONI I. (a cura di) (2001), *Documentare? Sì, grazie*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- BERTI A. E., FREEMAN N.H. (1997), “La produzione di innovazioni pittoriche nei bambini di 5 anni”, in *Età Evolutiva*, n. 55, pp. 76-81.
- BERTINETTO A., MARTINENGO A. (a cura di) (2011), *Rethinking Creativity. Between Art and Philosophy*, in numero monografico della rivista *Tropos*, a. IV, n. 2.
- BIANCHI F., FARELLO P. (1998), “Lavorare sul fumetto: processi cognitivi, creatività e difficoltà di apprendimento”, in *Difficoltà di apprendimento*, 4, n. 2, pp. 179-196.
- BIZZI P., *Gioco e comunicazione: un’esperienza di formazione*, Tesi di laurea, Università degli Studi di Parma, Facoltà di Magistero, Corso di laurea in Pedagogia, a.a. 1998-99.
- BLACK M. [1983 (1960)], *Modelli e archetipi*, in *Modelli archetipi metafore*, Pratiche, Parma, pp. 67-95.
- BLAKE S., GIANNANGELO D.M. (2012), “Creativity and Young Children”, in O.N. Saracho (Ed.), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, IAP, Charlotte, pp. 293-315.
- BOCCI F. (1999), “La creatività: cinquant’anni dopo Guilford”, in *Scuola e Città*, 50, n. 11, pp. 449-458.
- BOERO P. (1980), “Uomini e cose sui binari della fantasia”, in *Riforma della scuola*, n. 9, pp. 30-36.
- BOERO P. (1992), *Una storia, tante storie. Guida all’opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Torino.
- BONACCINI S., RUOZZI M. (2010), “L’atelier al nido”, in S. Bonaccini (a cura di), *Atelier aperto*, Coopselios, Reggio Emilia, pp. 102-107.
- BONDIOLI A. (1996), *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano.
- BONDIOLI A. (a cura di), *AVSI. Autovalutazione della scuola dell’infanzia*, Cede-Franco Angeli, Roma-Milano, 2001.
- BONDS C., BONDS L.G. (1990), “Adding creativity to reading instruction”, in *Reading Improvement*, n. 27, pp. 106-110.
- BORGHI B.Q. (2009), “Gardner, Montessori e creatività”, in *Vita dell’infanzia*, 58, n. 1-2, pp. 52-59.
- BORGHI L. (1953), *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia.
- BORGNA E. (2005), *L’arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano.
- BORUTTI S. (1991), *Teoria e interpretazione. Per un’epistemologia delle scienze umane*, Guerini, Milano.
- BOSCHI F., BIGGERI A., BIGOZZI L., SCIABETTA I. (1997), “Aspetti di flessibilità rappresentativa indotta in compiti cognitivo-linguistici di base”, in *Età Evolutiva*, n. 55, pp. 96-106.

- BRAGA P. (a cura di) (2005), *Gioco, cultura e formazione*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- BRAGA P., MAURI M., TOSI P. (2009), *Perché e come osservare nel contesto educativo*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- BRIZENDINE L. (2008), *Les secrets du cerveau féminin*, Grasset, Paris.
- BRONFENBRENNER U. [1986 (1979)], *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- BRUNER J.S. (1997), "The Self across Psychology : self-recognition, self-awareness and self-concept" in *Annals of The New York Academy of Science*, vol. 818.
- BUFALO R. (2011), "Legalità/Creatività. Emilio Garroni legge Kant", in *Studi di estetica*, n.s., a. XXXIX, n. 43, pp. 145-155.
- BURR V. (2000), *Psicologia delle differenze di genere*, Il Mulino, Bologna.
- BUSINARO C. (2010), "Buone prassi per la creazione di materiali didattici non sessisti: il caso dei Nove Passi", in *Quaderni del CIRSIL*, n. 9, pp. 1-15, reperibile sul sito www.lingue.unibo.it/cirsil
- CALIFANO F. (1998), *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*, Edizioni EL, Trieste.
- CAMBI F. (1990), *Rodari pedagoga*, Editori Riuniti, Roma.
- CAMPENNI C.E. (1999), "Gender stereotyping on children's toy: a comparison of parents and nonparents", in *Sex Roles*, n. 40, pp. 121-138.
- CARDARELLO R. (2011), "Bambino creativo e buone pratiche", in *Bambini*, n. 9, pp. 13-16.
- CASCINO V. (1997), "Educare al pensiero creativo: un contributo di ricerca sperimentale", in *I problemi della pedagogia*, 43, n. 5-6, pp. 583-587.
- CASOLA F., MELICA S. (2005), "Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano", *Vita e Pensiero*, Milano.
- CASTOLDI M. (2010), *Didattica generale*, Mondadori, Milano.
- CECCATO S. (1993), "Scuola e Creatività", in *Il tempo della scuola*, 3, n. 6, pp. 6-9.
- CEPPI G., ZINI M. (a cura di) (1998), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- CERIOLO L., ANTONIETTI A. (1992a), *Programma di sviluppo della creatività infantile. Strumenti didattici per i bambini dai 5 ai 10 anni*, Giunti Lisciani, Teramo.
- CERIOLO L., ANTONIETTI A. (1992b), *Test di creatività infantile (T.C.I.)*, in http://www.erickson.it/erickson/repository/pdf/doc_cre_6.4.1.pdf.
- CERIOLO L., ANTONIETTI A. (1993), "Lo sviluppo del pensiero creativo: training dei bambini e formazione degli insegnanti", in *Età Evolutiva*, n. 45, pp. 22-34.
- CERIOLO L., ANTONIETTI A. (2001), *Diventare ciò che si è. Un laboratorio per sperimentare la creatività a scuola*, Franco Angeli, Milano.

- CERUTI, M. (1986), *Il vincolo e la possibilità*. Feltrinelli, Milano.
- CHAN D.W., CHAN L.K. (1999), "Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong", in *Creativity Research Journal*, vol. 12, n. 3, pp. 185-195.
- CHOMSKY N. [1969 (1966)], "Linguistica cartesiana", in *Saggi Linguistici*, vol. I, Boringhieri, Torino, pp. 41-128.
- CIARI B. (1966), *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma.
- CINQUE E. (2010), "Educare alla creatività. Teorie, pratiche e proposte operative per l'innovazione personale", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n. 5, pp. 95-113.
- CIPOLLONE L. (a cura di) (1992), *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano.
- CLARK B. (2008), *Growing up gite: Developing the potential of children at home and at school*, Merrill, Columbus.
- COCHRAN-SMITH M., LYTLE S.L. (1999), "Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities", in "Review of Research in Education", pp. 249-276.
- COMMISSIONE EUROPEA, COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE, *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, Bruxelles, 2011, reperibile al sito <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>
- CONTINI A. (2012), *Estetica della biologia. Dalla Scuola di Montpellier a Henri Bergson*, Mimesis, Milano.
- CRAFT A. (2003), "The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator", in *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, n. 2, pp. 113-127.
- CRAFT A. (2006), "Fostering creativity with wisdom", in *Cambridge Journal of Education*, vol. 36, n. 3, pp. 337-350.
- CRAFT A., LEIBLING M. (2001), *Creativity in education: current perspective on policy and practice*, Continuum, London.
- CRAFT A., MCCONNON, MATTHEWS (2012), "Child-initiated play and professional creativity: Enabling four-year-olds' possibility thinking", in *Thinking Skills and Creativity*, n. 7, pp. 48-61.
- CROCE B. [1965 (1902)], *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale. Teoria e storia*, Laterza, Roma-Bari.
- CROPLEY A. J. (1967), *Creativity*, Longmans Green, London.
- CROPLEY A. J. (2006), "Creativity: A social approach", in *Roepers Review*, vol. 28, n. 3, pp. 125-130.
- CSKSENTMIHÁLYI M. (1990), "The domain of creativity", in M. A. Runco, R. S. Albert (Eds), *Theories of creativity*, Sage publications, Newbury Park, pp. 190-212.

- CSKSZENTMIHALYI M. (1996), *Creativity*, HarperCollins, New York.
- CSKSZENTMIHALYI M. (1999), "Implications of a systems perspective for the study of creativity", in R. J. Sternberg (Eds), *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York, pp. 313-335.
- CURTIUS E.R. [1992 (1948)], *Letteratura europea e Medio Evo Latino*, La Nuova Italia, Firenze.
- D'ANGELO P. (1997), *L'estetica del Romanticismo*, Il Mulino, Bologna.
- DALLARI M., FRANCUCCI C. (1997), *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze.
- DANESCU E. (2009), "Supporting creativity in society", in *Petroleum-Gas of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, vol. 61, n. 1, pp. 75-78.
- DAWSON V. L., D'ANDREA T., AFFINITO R., WESTBY E. L. (1999), "Predicting creative behavior: A reexamination of the divergence between traditional and teacher-defined concepts of creativity, in *Creativity Research Journal*, vol. 12, n. 1, pp. 66-78.
- DE BONO E. [2001 (1973)], (1973), *Creatività e pensiero laterale*, BUR, Milano.
- DE LUCA C. (a cura di) (1983), *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo.
- DE SOUSA FLEITH D. (2000), "Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment", in *Roeper Review*, vol. 22, n. 3, pp. 148-153.
- DEWEY J. [1961 (1910)], *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- DI VITA A.M., MIANO P. (a cura di) (2002), *Ritratti in chiaroscuro. Costrutti psicologici delle differenze di genere*, Franco Angeli, Milano.
- DI AKIDOY I. A., KANARI E. (1999), "Student Teachers' Beliefs About Creativity", in *British Educational Research Journal*, n. 25, pp. 225-243.
- DIBILIO B.M. (1993), "La creatività in campo scientifico", in *Il Tempo della Scuola*, 3, n. 6, pp. 10-12.
- DOLCI D. (1995), "Alcuni cenni su creatività e devianza", in *Scuola e Città*, 46, n. 3, pp. 116-129.
- DREW W.F., RANKIN B. (2004); "Promoting Creativity for Life Using Open-Ended Materials", in *Young Children*, July, pp. 1-8.
- DYCHTWARD K., *Psicosoma. Le vie orientali e occidentali all'autoconsapevolezza, alla salute e allo sviluppo personale*, Astrolabio, Roma, 1978.
- ECO U. [1968 (1962)], "Arte Programmata", in *La definizione dell'arte*, Mursia, Milano, pp. 231-236.
- EDWARDS C. P., SPRINGATE K. V. (1995), *Encouraging creativity in early childhood classrooms*, Eric Digest, Office of Educational Research and Improvement, Washington D.C..

- EDWARDS C., GANDINI L., FORMAN G. (a cura di) (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- EDWARDS C.P., SPRINGATE K.V. (1995), *Encouraging creativity in early childhood classrooms*, in ERIC Digest, Office of Educational Research and Improvement, Washington D.C..
- ELIOT T.S. [1967 (1920)], *Il bosco sacro: saggi di poesia e di critica*, trad. it. di V. Di Giuro e A. Orbetello, Bompiani, Milano.
- FABBRI D. (1990), *La memoria della regina*, Guerrini e Associati, Milano.
- FILIPPINI T., VECCHI V. (1996), *Catalogo della mostra I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- FINKE R.A., SLAYTON K. (1988), "Exploration of creative visual synthesis in mental imagery", in *Memory and Cognition*, n. 16, pp. 252-257.
- FRANCUCCI C., VASSALLI P. (2009), *Educare all'arte*, Mondadori Electa, Milano.
- FRANZINI E. (1984), *L'estetica francese del '900. Analisi delle teorie*, Unicopli, Milano.
- FRANZINI E. (1987), *Il mito di Leonardo. Sulla fenomenologia della creazione artistica*, Unicopli, Milano.
- FRANZINI E. (1995), *L'estetica del Settecento*, Il Mulino, Bologna.
- FRYER M., COLLINGS J. A. (1991), "Teachers view about creativity", in *British Journal of Educational Psychology*, n. 61, pp. 207-219.
- GALARDINI A. (2003), "La comunità e i bambini: l'esperienza di Pistoia", in Gandini L., Mantovani, S., Pope Edwards C., *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- GALIMBERTI U. (1991), *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H. (1982), *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*, Basic Books, New York.
- GARIBOLDI. A. (2007), *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- GARRONI E. [2010 (1978)], *Creatività*, Quodlibet, Macerata.
- GASPARINI G. (1998), "Tra poesia e sociologia: il problema della creatività", in *Vita e Pensiero*, 81, n. 4, pp. 304-314.
- GIANI GALLINO T., ARACE A. (2003), "Rappresentazione grafica e sviluppo della creatività. Uno studio evolutivo sulla continuità e discontinuità del pensiero divergente", in *Età Evolutiva*, n. 76, pp. 81-89.
- GILBERTI N., CORSANO P. (2007), "Aggiornamento delle norme per l'attribuzione dei punteggi nel test di creatività Infantile", in *Imparare*, n. 4, pp. 9-38.
- GIORGETTI M., PIZZINGRILLI P., ANTONIETTI A. (2009), "Creatività: come promuoverla a scuola", in *Psicologia e Scuola*, n. 6, pp. 42-48.

- GIUDICI C., VECCHI V. (2003), *Bambini, arte e artisti. I linguaggi espressivi dei bambini. Il linguaggio artistico di Alberto Burri*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- GLĂVEANU V. P. (2011), "Children and creativity: A most (un)likely pair?", in *Thinking Skills and Creativity*, vol. 6, n. 2, pp. 122-131.
- GLĂVEANU, V. P. (2010), "Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology", in *New Ideas in Psychology*, vol. 28, n. 1, pp. 79-93.
- GOLDSCHMIED E, JACKSON S. (1996), *Persone da zero a tre anni*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- GRIÉGER P. (2003), "Lo sviluppo della creatività", in *Rivista Lasalliana*, n. 1, pp. 37-49.
- GUILFORD J.P. [1977 (1950)], "La creatività", in A. Beaudot (a cura di), *La creatività*, Loescher, Torino.
- HALL E. (1999), *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano.
- HARRINGTON D.M. (1999), "Creative Environments, Conditions, and Settings", in S.R. Pritzker, M.A. Runco (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego, pp. 264-272.
- HJELMSLEV L. [1968 (1943)], *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Einaudi, Torino.
- HONEGGER FRESCO G. (1983), *Il piacere di fare*, Nicola Milano, Bologna.
- HONEGGER FRESCO G. (2001), *Un nido per amico*, La Meridiana, Bari.
- HONEGGER FRESCO G. (a cura di) (2007), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Franco Angeli, Milano.
- HONG E., HARTZELL S. A., GREENE M. (2009), "Fostering creativity in the classroom: Effects of teachers' epistemological beliefs, motivation, and goal orientation", in *Journal of Creative Behavior*, vol. 43, n. 3, pp. 192-208.
- IRIGARAY L. (1999), *Chi sono io, chi sei tu?*, Assessorato Pari Opportunità, Comune di Casalmaggiore (PR).
- IRIGARAY L. (2007), *Sessi e genealogie*, Dalai Editore, Milano.
- J. PIAGET [1971 (1970)], *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari.
- JAEGER W. [1954 (1943)], *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, 2 voll., La Nuova Italia, Firenze.
- JAKOBSON R. [1966 (1963)], "Due aspetti del linguaggio e due tipi di afasia", in *Saggi di linguistica generale*, pp. 39-45 .
- JAUSOVEC N. (2009), *Metacognition*, in S.R. Pritzker, M.A. Runco (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego, pp. 107-112.
- JEFFREY B. (2006), "Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice", in *Cambridge Journal of Education*, vol. 36, n. 3, pp. 399-414.

- JEFFREY B., CRAFT A. (2004), "Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationship", in *Educational Studies*, vol. 30, n. 1.
- JUUL J. (2010), *Il bambino è competente*, Feltrinelli, Milano.
- KAMPYLIS P., BERKI E., SAARILUOMA P. (2009), "In-service and prospective teachers' conceptions of creativity", in *Thinking Skills and Creativity*, n. 4, pp. 15-29.
- KANT I. [1995 (1790)], *Critica della capacità di giudizio*, 2 voll., Rizzoli, Milano.
- KARMILOFF-SMITH A. (1992), *Beyond modularity: A developmental perspective on cognition science*, MIT Press, Cambridge.
- KARNIOL R. (2011), "The colour of children's gender stereotypes", in *Sex Roles*, n. 65, pp. 119-132.
- KIEFER A., SHILH M. (2006), "Gender differences in persistence and attributions in stereotype relevant contexts," in *Sex Roles*, n. 54, pp. 859-868.
- KOCH K. (1949), *Des baumtest*, Hans Huber, Bern (trad. It. *Il Test dell'albero*, Giunti O.S., Firenze).
- KOZBELT A., BEGHETTO R.A., RUNCO M.A. (2010), "Theories of creativity", in J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, Leiden, pp. 20-47.
- KRUGLANSKI A.W. (1989), *Lay epistemic and human knowledge: Cognitive and motivational bases*, Dell, New York.
- LASLOCKY M., WINEFIELD R. (2011), *The Importance of Children's Play to the Development of Creativity and Innovation*, Bay Area Discovery Museum.
- LAVE J., WENGER E. (1991) *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Trento.
- LEACH J. (2001), "A tundra possibilities: creativity, community and new technologies", in Craft A., Leibling M., *Creativity in education: current perspective on policy and practice*, Continuum, London.
- LEGRENZI P. (2005), *Creatività e innovazione*, il Mulino, Bologna.
- LEONELLI S. (2011), "La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione", in *Ricerche di Pedagogia e didattica*, vol. 6, n. 1, reperibile sul sito: <http://rpd.unibo.it/article/viewFile/2237/1615>
- LEVORATO M.C., CACCIARI C. (1997), "La creatività linguistica: categorie linguistiche e strutture concettuali", in *Età Evolutiva*, n. 55, pp. 89-96.
- LIM W., PLUCKER J.A. (2001), "Creativity through a lens of social responsibility: implicit theory of creativity with korean samples", in *Journal of Creative Behavior*, n. 35, pp. 115-130.
- LIMONE P. (2001), "La creatività infantile nelle rappresentazioni sociali presenti in un gruppo di insegnanti di scuola materna", in N. Paparella (a cura di), *Infanzia, apprendimento, creatività*, vol. V, Junior, Bergamo, pp. 93-104.

- LIPPERINI L. (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- LOMBARDO G. (2008), “Il ‘genio’ dall’ Antichità classica al Medioevo”, in Russo (a cura di), *Il genio. Storia di un’idea estetica*, Aesthetica, Palermo, pp. 7-32.
- LOWEN A. (1994), *Arrendersi al corpo. Il processo dell’analisi bioenergetica*, Astrolabio, Roma.
- LOWEN A. (1983), *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano.
- LOWEN A. (1982), *Paura di vivere*, Astrolabio, Roma.
- LUMBELLI L. (1982). *Psicologia della comunicazione. 1: La comunicazione*, il Mulino, Bologna.
- LUPI G., ANTONIETTI A. (2000), “Sviluppo della creatività infantile attraverso la sintesi di immagini mentali”, in *Psicologia dell’Educazione e della Formazione*, n. 3, pp. 353-367.
- LUPPERINI L. (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- MAELLO S. (1993), “Note sulla creatività”, in *I Problemi della Pedagogia*, 6, XXXIX, pp. 653-659.
- MAINEMELIS C. (2002), “Time and Timelessness: Creativity in (and out of) the Temporal Dimension”, *Creativity Research Journal*, vol. 14, n. 2, pp. 227-238.
- MALAGUZZI L. (1983), “Che posto c’è per Rodari?”, in C. De Luca (a cura di), *Se la fantasia cavalca con la ragione. prolungamenti degli itinerari suggeriti dall’opera di Gianni Rodari*, Juvenilia, Bergamo.
- MALAGUZZI L. (1995), *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg).
- MALAGUZZI L. (1996), *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- MANGANO, D. (2008), *Semiotica e design*. Carocci, Torino.
- MANGHI S. (2004), *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- MANGHI, S. (2003) *Questo non è un albero. Conoscenza, relazioni sociali, ecologia della mente*. Monte Università, Parma.
- MANNA S. (1995), “Il talento”, in *Pagine di psicomotricità*, n. 46, pp. 30-46.
- MANTOVANI S. (a cura di) (1998), *Nostalgia del futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell’Infanzia*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG).
- MARTINET A. [1966 (1960)], *Elementi di linguistica generale*, Roma-Bari, Laterza.
- MARTINI B. (2005), *Didattica per problemi*, in M. Baldacci (a cura di), *Unità di apprendimento e programmazione*, Tecnodid, Napoli, pp. 153-165.
- MASTORE S. (1993), “Un’analisi dell’espressione creativa. Ricerche sulle produzioni linguistiche dei bambini e dei preadolescenti”, in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 25, n. 1, pp. 145-172.

- MATURI P., RISOLO F.M., SAURO F.R. (2001), “Creatività ma regolata”, in *Italiano e Oltre*, 16, n. 4, pp. 239-243.
- MEAZZINI P. (1992), “Il test di Torrance”, suppl. a *Psicologia e Scuola*, n. 60, pp. 34-39.
- MELLOU E. (1996), “Can Creativity be Nurtured in Young Children?”, in *Early Child Development and Care*, vol. 119, pp. 119-130.
- MENEGUZZO M. (1993), *Bruno Munari*, Laterza, Roma-Bari.
- MOLTENI S. (2009), “La rappresentazione della creatività: uno studio sul riconoscimento della ristrutturazione nei disegni da parte di bambini con sviluppo atipico”, in *Imparare*, n. 6, pp. 39-64.
- MONTESSORI M. (1999), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- MORAIS M. F., AZEVEDO I. (2011), “What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers”, in *Procedia Social and Behavioral Sciences*, n. 12, pp. 330-339.
- MORETTI G. (1998), *Il genio*, Il Mulino, Bologna.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaele Cortina, Milano.
- MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA (a cura di) [1978 (1973)], “La creatività nell'espressione”, in *Quaderni di cooperazione educativa*, n. 7, La Nuova Italia, Firenze.
- MUNARI B. (1942), *Le macchine di Munari*, Einaudi, Torino.
- MUNARI B. (1966), *Arte come mestiere*, Laterza, Bari.
- MUNARI B. (1968), *Design e comunicazione visiva*, Laterza, Bari.
- MUNARI B. (1971), *Codice ovvio*, Einaudi, Torino.
- MUNARI, B. (1971) *Artista e designer*. Laterza, Roma-Bari.
- MUNARI B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Bari.
- MUNARI B. (1978), *Disegnare un albero*, Zanichelli, Bologna.
- MUNARI B. (1980), *Disegnare il sole*, Zanichelli, Bologna.
- MUNARI B. (1981), *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*, Laterza, Bari.
- MUNARI B. (1986), *I Negativi-Positivi 1950*, Corraini, Mantova.
- MUNARI B. (1995), *Il mare come artigiano*, Corraini, Mantova.
- MUNARI B. (a cura di) (1981a), *Il laboratorio per bambini a Brera*, Zanichelli, Bologna.
- MUNARI B. (a cura di) (1981b), *Il laboratorio per bambini a Faenza*, Zanichelli, Bologna.
- MUNARI B. (a cura di) (1985), *I laboratori tattili*, Zanichelli, Bologna.

- MUNARI B., AGOSTINELLI E. (1981), *Cappuccetto rosso, verde, giallo, blu e bianco*, Einaudi, Torino.
- MUSI E. (2008), *Non è sempre la solita storia*, Franco Angeli, Milano.
- NIDO D'INFANZIA PINK PANTHER (2007), *Una casa per asilo. I 25 anni del Pink Panther*, Silva Editore, Parma.
- OLMETTI PEJA D. (1988), "Creatività e comportamento insegnante: un'indagine esplorativa volta a indagare sulla creatività degli allievi e sul comportamento di insegnanti e in situazione scolastica", in *Psicologia e Scuola*, 9, n. 41, pp. 17-28.
- ORAL G., GÜNÇER B. (1993), "Relationship between creativity and nonconformity to school discipline as perceived by teachers of Turkish elementary school children, by controlling for their grade and sex" in *Journal of Instructional Psychology*, vol. 20, n. 3, pp. 208-214.
- PALETZ S.B.F., PENG K., LI S. (2011), "In the world or in the head: External and Internal Implicit Theories of Creativity", in *Creativity Research Journal*, vol. 23, n. 2, pp. 83-98.
- PANIZZA L. (2009), "L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. I fondamenti pedagogici dei laboratori *Giocare con l'arte*", in *Ricerche di pedagogia e di didattica*, n. 4, pp. 1-19.
- PAPARELLA N. (a cura di) (2001), *Infanzia, apprendimento, creatività*, vol. V, Junior, Bergamo.
- PARSONS L.T. (2004), "Ella involving: Cindirella stories and the construction of gender appropriate behavior, in *Children's Literature in Education*, vol. 35, n. 2, pp. 135-154.
- PETTER G. (2010), *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Giunti, Firenze.
- PEZZIA M., ROMANO B., SPADEA M. (2009), "«Facciamo finta che...»: giochi di ruolo, disegni, discussioni in classe per giungere alla radice dei processi di modellizzazione", in *L'Educazione Matematica*, 30, n. 2, pp. 51-60.
- PIAGET J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1967.
- PIAGET J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- PIANTONI C. (1997), "Dal disegno all'immagine", in *Nuova Paideia*, 3, XVI, pp. 10-13.
- PIANTONI C. (1997), "Il gioco nella vita del bambino e nella scuola", in *Nuova Paideia*, 3, XVI, pp. 19-22.
- PIANTONI C. (1997), "Sopravvivono le conte nel rituale del gioco", in *Nuova Paideia*, 3, XVI, pp. 23-25.
- PIANTONI C. (1997), "Una recitazione nella prospettiva della terapia e dell'apprendimento", in *Nuova Paideia*, 3, XVI, pp. 33-35.

- PICKARD E. (1990), "Toward a theory of creative potential", in *The Journal of Creative Behavior*, n. 24, pp. 1-9.
- PINTO G., BOMBI A.S., FREEMAN N.H. (1997), "L'emergere della raffigurazione del volto umano. Flessibilità rappresentativa e modalità esecutive", in *Età Evolutiva*, n. 55, pp. 82-88.
- PINTO MINERVA F., VINELLA M. (2012), *La creatività a scuola*, Laterza, Bari.
- PIZZIGRILLI P., ANTONIETTI A. (2009), "La rappresentazione della creatività", in M. Cesa-Bianchi, C. Cristini, E. Giusti (a cura di), *La creatività scientifica: il processo che cambia il mondo*, Sovera edizioni, Roma, pp. 60-88.
- PIZZINGRILLI P., ANTONIETTI A. (2006), "Meta-creatività: costruzione di una prova per valutare la consapevolezza della ristrutturazione nei disegni originali", in *Imparare*, n. 3, pp. 55-75.
- POINCARÈ J.H. [1997 (1905)], *Scienza e metodo*, Einaudi, Milano.
- POLACEK K. (2007), "Creatività e psicopatologia: quale rapporto?", in *Orientamenti Psicologici*, 54, n. 6, pp. 969-994.
- PONTECORVO, C., AJELLO, A.M., ZUCCHERMAGLIO, C. (a cura di) (1995) *I contesti sociali dell'apprendimento*. Led, Milano.
- POTUR A.A., BARKUL Ö. (2009), "Gender and creativity thinking in Education: a theoretical and experimental overview", in *Z ITU Journal of the Faculty of Architecture*, vol. 6, n. 2, pp. 44-57.
- PROJECT ZERO, HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION (2009), *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- PROPP V.J. [1966 (1928)], *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino.
- QUINTAVALLE A.C. (a cura di) (1979), *Bruno Munari*, Feltrinelli, Milano.
- RAINA M.K., KUMAR G., RAINA, V.K. (1980), "A cross-cultural study of parental perception of the ideal child", in *Creative Child and Adult Quarterly*, vol. 5, n. 4, pp. 234-241.
- RESTELLI B. (2002), *Giocare con tatto. Per un'educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano.
- RHODES M. (1961), "An analysis of creativity", in *Phi Delta Kappa*, n. 42, pp. 305-310.
- RINALDI C. (2009), "Creatività come qualità di pensiero", in C. Rinaldi C. (a cura di), *In dialogo con Reggio Emilia: ricercare, ascoltare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007*, Reggio Children, Reggio Emilia, pp.136-144.
- RINALDI C. (2009), *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia,.
- RINALDI C., CAGLIARI P. (1995), *Educazione e creatività*, Reggio Children, Reggio Emilia.

- ROBINSON K. (2001), "Mind the gap: The creative conundrum", in *Critical Quarterly*, vol. 43, n. 1, pp. 41-45.
- ROCCHI P. (1998), "Il bisogno di chiusura cognitiva e la creatività", in *Giornale Italiano di Psicologia*, n. 1, pp. 153-190.
- RODARI G. (1960) *Filastrocche in cielo e in terra*, Disegni di B. Munari, Edizioni EL, Trieste.
- RODARI G. (1962), *Favole al telefono*, Disegni di B. Munari, Edizioni EL, Trieste.
- RODARI G. (1964), *Il Libro degli errori*, Disegni di B. Munari, Edizioni EL, Trieste.
- RODARI G. (1971), *Tante storie per giocare*, Edizioni EL, Trieste.
- RODARI G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- RODARI G. (1978), *C'era due volte il barone Lamberto*, Edizioni EL, Trieste.
- ROGERS C. (2001), *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 2001.
- ROGOFF, B. [2004 (1990)], *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- ROSSI E. (2009), "La socializzazione e l'educazione di genere nella prima infanzia: prospettive teoriche ed esempi di ricerca", in *Infanzia*, n. 5, reperibile sul sito: http://www.rivistainfanzia.it/archivio/5_2009/rossi_5_2009.html
- ROVEDA A. (2004), "Una ricerca sullo sviluppo della creatività attraverso l'esperienza del colore", in *Imparare*, n. 1, pp. 37-48.
- RUBINI V. (1980), *La creatività. Interpretazioni psicologiche, basi sperimentali e aspetti educativi*, Giunti Barbera, Firenze.
- RUDOWICZ E. (2003), "Creativity and Culture. A two-way interaction", in *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n. 3, pp. 273-290.
- RUDOWICZ E., HUI, A. (1997), "The creative personality: Hong Kong perspective", in *The Journal of Creative Behavior*, n. 34, pp. 175-192.
- RUDOWICZ E., YUE X.D. (2000), "Concepts of creativity: Similarities and differences among Mainland, Hong Kong, and Taiwanese Chinese", in *The Journal of Creative Behavior*, vol. 34, n. 3, pp. 175-192.
- RUDOWICZ E., YUE X. D. (2002), "Perception of the most creative Chinese by undergraduates in Beijing, Guangzhou, Hong Kong, and Taipei", in *The Journal of Creative Behavior*, vol. 36, n. 2, pp. 88-104.
- RUNCO M.A. (1990), "The divergent thinking of young children: Implications of the research", in *Gifted Child Today*, vol. 13, n. 4, pp. 37-39.
- RUNCO M.A. (1991), *Divergent thinking*, Ablex, Norwood.
- RUNCO M.A. (1999), "Implicit theories", in S.R. Pritzker, M.A. Runco (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego, vol. 2, pp. 27-30.
- RUNCO M.A. (2004), "Everyone has creative potential", in R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization*, Washington DC, American Psychological Association, pp. 21-30.

- RUNCO M.A. (2007), "A hierarchical framework for the study of creativity", in *New Horizons in Education*, vol. 55, n. 3, pp. 1-9.
- RUNCO M.A. (2008), "Creativity and Education", in *New Horizons in Education*, vol. 56, n. 1, pp. 107-115.
- RUNCO M.A., JOHNSON D.J., BEAR P.K. (1993), "Parents' and Teachers' implicit theories on children's creativity", in *Child Study Journal*, n. 23, pp. 91-113.
- RUNCO M.A., JOHNSON D.J. (2002), "Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A cross-cultural perspective", in *Creativity Journal Research*, n. 14, pp. 427-438.
- RUNCO M.A., NEMIRO J., WALBERG H.J. (1998), "Personal explicit theories of creativity", in *Journal of Creative Behavior*, vol. 32, n. 1, pp. 1-17.
- RUNCO M.A., CAYIRDAG N. (2009), "Time", in S.R. Pritzker, M.A. Runco (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego, pp. 485-488.
- RUNCO, M.A., PAGNANI, A. (2011), "Psychological Research on Creativity", in J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning*, London, Routledge, pp. 63-71.
- RUSSO L. (a cura di) (2008), *Il Genio. Storia di un'idea estetica*, Aesthetica Edizioni, Palermo.
- SARACHO O.N. (2012a), "Teachers' perceptions and behaviors on creativity", in O.N. Saracho (Eds), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, IAP, Charlotte, pp. 355-375.
- SARACHO O.N. (2012b), "The creative process in early childhood education", in O.N. Saracho (Eds), *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, IAP, Charlotte, pp. 109-133.
- SAWYER K. (2010), "Improvisational creativity as a model for effective learning", in M. Santo (a cura di), *Improvisation between Technique and Spontaneity*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 135-152.
- SCOTT C.L. (1999), "Teachers' Biases Toward Creative Children", in *Creativity Research Journal*, vol. 12, n. 4, pp. 321-328.
- SEMERARO R. (2011), "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione", in *SIRD*, vol. IV, n. 7.
- SHARP C. (2004), "Developing young children's creativity: What can we learn from research?", in *Topic*, n. 32, pp. 5-12.
- SIMONETTI M.R. (1997), "Giocare con l'acqua", in *Nuova Paideia*, 3, XVI, pp. 26-28.
- SIMONETTI M.R. (1997), "Lo sviluppo della creatività", in *Nuova Paideia*, 3, XVI, pp. 14-18.
- SIMONETTI M.R. (1997), "Valore e significato del gioco-dramma", in *Nuova Paideia*, 3, XVI, pp. 29-32.

- SIRONI S. (2005), “La creatività nelle rappresentazioni di insegnanti di scuola primaria”, in *Imparare*, n. 2, pp. 63-78.
- SMITH C.S., HUNG L.C. (2008), “Stereotype threat: effects on education”, in *Social Psychology of Education*, n.11, pp. 243-257.
- SMITH M.K. (1996), “Fostering Creativity in the Early Childhood Classroom”, in *Early Childhood education Journal*, vol. 24, n. 2, pp. 77-82.
- SMOLUCHA F. (1992), “A reconstruction of Vygotsky’s theory of creatività”, in *Creativity Research Journal*, vol. 5, n. 1, pp. 49-67.
- SPRINI G., TOMASELLO S. (1989) (a cura di), *Test di Pensiero Creativo. Per la valutazione delle potenzialità creative*, Giunti O.S., Firenze.
- STEIN G., POOLE P. (1997), “Meeting the interests and needs of gite children: A strategy for teaching and learning”, in *Early Child Development and Care*, n. 130, pp. 13-19.
- STERNBERG R. J. (1985), “Implicit Theories of Intelligence, Creativity and Wisdom”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 49, pp. 607-627.
- STERNBERG R. J. (Eds) (1999), *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York.
- STERNBERG R. J., KAUFMAN J. C. (2010), “Constraints on creativity: Obvious and not so obvious, in J. C. Kaufman, R. J. Sternberg (Eds), *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, Leiden, pp. 467-482.
- STERNBERG R. J., LUBART T. I. (1999), “The concept of creativity: Prospects and paradigms”, in R. J. Sternberg (Eds), *Handbook of creativity*, Cambridge University Press, New York, pp. 3-15.
- TALLANDINI M.A. (a cura di) (2003), “Innovazione e stabilità nello sviluppo delle capacità di rappresentazione grafica”, Nucleo monotematico, in *Età Evolutiva*, n. 76, pp. 46-100.
- TALLANDINI M.A., VARESANO E. (2003), “Il processo produttivo nella rappresentazione grafica, in *Età Evolutiva*, n. 76, pp. 64-71.
- TAMANINI C. (a cura di) (2007), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi*, Editore Provincia Autonoma di Trento, IPRASE, Trento.
- TANCHIS A. (1981), *L’arte anomala di Bruno Munari*, Laterza, Roma-Bari.
- TATARKIEWICZ W. [1997 (1976)], “La Creatività: storia del concetto”, in *Storia di sei Idee*, Aesthetica Edizioni, Palermo, pp. 277-296.
- TERZI N., “Gli sguardi dei bambini attraverso il gioco”, in Autori vari, *Sguardi dal bambino per il bambino. La bottega dell’educazione*, Atti del 4° seminario regionale dei coordinatori pedagogici Provinciali dell’Emilia-Romagna, Regione Emilia-Romagna, Quaderno 20, 2007.

- TESTA A. (2005), *La creatività a più voci*, Laterza, Bari.
- TESTA A.M. (2010), *La trama lucente. Che cos'è la creatività. Perché ci appartiene. Come funziona*, Rizzoli, Milano.
- TORRANCE E.P. (1962), "Lo sviluppo del pensiero creativo attraverso le esperienze scolastiche", in Parnes S.J., Harding H.F. (a cura di) (1962), *Educare al pensiero creativo*, La Scuola, Brescia, 1972.
- TORRANCE E. P. (1963), "Adventuring in creativity", in *Childhood Education*, n. 40, pp. 79-87.
- TRAVAGLINI R. (2000), "Riflessioni pedagogiche sullo sviluppo della creatività nella ricerca-azione", in *Ricerca e Sperimentazione*, n. 6, pp. 887-898.
- TROMBETTA C. (1989), *La creatività. Un'utopia contemporanea*, Bompiani, Milano.
- TWAIN M. (1989), *Le avventure di Tom Sawyer*, Garzanti, Milano.
- ULIVERI S., (1995), *Educare al femminile*, Edizioni ETS, Pisa.
- VALÉRY P. [1957a (1895)], "Introduction à la méthode de Léonard de Vinci", in *Œuvres*, édition établie et annotée par J. Hytier, vol. I, Gallimard, Paris, pp. 1153-1233.
- VALÉRY P. [1957b (1924)], "Situation de Baudelaire", in *Œuvres*, édition établie et annotée par J. Hytier, vol. I, Gallimard, Paris., pp. 598-613.
- VALÉRY P., [1957c (1938)], "Discours sur l'esthétique", in *Œuvres*, édition établie et annotée par J. Hytier, vol. I, Gallimard, Paris., pp. 1294-1339.
- VAYER P. (1976), *Il corpo nella dinamica educativa*, Emme, Milano.
- VECCHI V. (1995), "L'atelier nella scuola dell'infanzia: un'avventura bella e interessante", in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo, pp. 137-141.
- VECCHI V. (2002) (a cura di), *Sipario anello delle trasformazioni*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- VECCHI V. (2010), *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*, Routledge, New York.
- VERCELLONE F. (1999), *L'estetica dell'Ottocento*, Il Mulino, Bologna.
- VERCELLONE F. (2008), *Oltre la bellezza*, Il Mulino, Bologna.
- VINCA MASINI L. (1965), "Arte Programmata", in *Domus*, n. 422, pp. 1-6.
- VYGOTSKJI L.S. [1972 (1932)], *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- WARD T.B (2009), "Problem Solving", in S.R. Pritzker, M.A. Runco (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, Academic Press, San Diego, pp. 254-260.
- WESTBY E.L., DAWSON V.L. (1995), "Creativity: Asset or Burden in the Classroom?", in *Creativity Journal Research*, n. 8, pp. 1-10.

- WILLIAMS F. (1994), *Test TCD. Test della Creatività e del pensiero divergente*, Erickson, Trento.
- WITTGENSTEIN L. [1967 (1953)], *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.
- WOOD E., DESMARAIS S., GUGULA S. (2006), “The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children”, in *Sex Roles*, vol. 47, n. 1-2, pp. 39-49.
- ZAPPAROLI, G. (a cura di) (1984), “L’educazione alla creatività nella scuola materna”, in *Quaderni IRSAE Lombardia*, n. 15.
- ZIMMERMAN E. (2009), “Reconceptualizing the role of creativity in art education and practice”, in *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, vol. 50, n. 4, pp. 382-399.
- ZUCCONI A., HOWELL P. (2003), *La promozione della salute*, La Meridiana, Bari.

Maja Antonietti

RACCONTARE LA SCUOLA *Studi sulla documentazione*

Il volume affronta il dibattito culturale e pedagogico, che intorno al tema della documentazione si è sviluppato in Italia, proponendosi di chiarire i significati connessi con tale tematica attraverso riflessioni teoriche e indagini empiriche. Dopo i capitoli teorici, volti alla trattazione generale del tema *documentazione* e delle questioni concettuali e metodologiche connesse, il lavoro si concentra sulla pratica della documentazione a scuola, in particolare indagando quella rivolta a far conoscere attività e progetti realizzati nella scuola dell'infanzia. Attraverso l'analisi e la discussione di alcuni materiali di documentazione prodotti dalle scuole, il testo esemplifica potenzialità e risvolti problematici sia dei prodotti della documentazione, sia della pratica professionale del "documentare". In questo modo il lavoro si propone a insegnanti ed educatori (in formazione o in servizio) come strumento per riflettere, attraverso uno sguardo critico, sulla propria pratica di documentare.

Susanna Del Carlo

"BELLA BECCA" *Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*

Leggere libri ad alta voce ai bambini rappresenta una delle attività più importanti che gli adulti possano praticare affinché i bambini possano sviluppare tutte le abilità alfabetizzanti definite come *emergent literacy skills*.

Il testo ripercorre in tale prospettiva le forme della lettura sia in famiglia che nella scuola dell'infanzia, e include la connessione, spesso trascurata, tra i generi di testi per bambini e gli "stili" di lettura degli adulti. Nella seconda parte viene presentata una ricerca condotta presso scuole dell'infanzia di Parma dalla quale emergono specifici profili dell'insegnante "lettore" ai bambini, e varietà di interpretazione della lettura *dialogata*. Emerge anche la conferma dell'influenza esercitata dal tipo di testo sulla pratica di lettura e sulla partecipazione dei bambini. *Bella Becca* è un esempio di commento giocoso di un bambino alle caratteristiche di un libro speciale quale è *La Gallinella Rossa*.

a cura di Antonio Gariboldi e Roberta Cardarello

PENSARE LA CREATIVITÀ

Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia

Il titolo del volume *Pensare la creatività* indica gli intenti pedagogici degli autori ed esplicita una doppia priorità. In primo luogo si deve intendere che il fiorire e l'affermarsi del pensiero creativo richiedono condizioni e occasioni adeguate, e che pertanto tali condizioni devono essere previste e meditate. Lungi dall'essere paradossale, come qualcuno potrebbe ritenere, il sostegno alle espressioni creative può e deve essere progettato, pensato appunto, per dare luogo alla realizzazione di condizioni materiali e immateriali che non le ostacolano e anzi ne promuovano la manifestazione. In secondo luogo, nella promozione della creatività appaiono cruciali le opinioni e le idee degli insegnanti e degli educatori: il loro atteggiamento e i loro pensieri a proposito della creatività rappresentano il principale e più decisivo fattore di contesto. Dalla loro consapevolezza del processo creativo e dalla loro riflessione dipendono la qualità dell'esperienza creativa che i bambini potranno conoscere.

In tale prospettiva il volume presenta le ricerche e le attività, svolte in ambito italiano, nel contesto di un progetto europeo che si pone l'intento di creare una rete tra le istituzioni educative per l'infanzia di differenti paesi sul tema dell'educazione alla creatività. Dopo aver approfondito il pensiero di alcuni autori importanti per la scuola italiana e passato in rassegna le indagini più significative realizzate a livello internazionale e nazionale su alcuni aspetti dell'argomento, la parte centrale del testo indaga, da diverse prospettive, le idee e le opinioni di educatori e insegnanti sul bambino creativo e su come favorire la creatività.

La parte conclusiva del volume documenta alcune esperienze e progetti, intesi a promuovere la creatività, realizzati nei nidi e nelle scuole dell'infanzia italiane che partecipano alla rete europea. Una rassegna di percorsi che si configurano come piste di lavoro e d'indagine sulla creatività e che rappresentano delle trasposizioni operative delle concezioni, anche difformi, di creatività che caratterizzano il pensiero degli insegnanti.

Roberta Cardarello e Annamaria Contini

PAROLE, IMMAGINI E METAFORE

Per una didattica della comprensione

Il volume affronta il problema dell'insegnamento della comprensione dei testi, reso di stringente attualità anche dalle rilevazioni INVALSI, collegandolo in modo innovativo a quello della comprensione delle metafore e delle immagini. Vengono presentate ricerche sperimentali italiane e francesi realizzate sia nella scuola primaria che in quella dell'infanzia, che fanno ricorso a testi e materiali diversi (software, testi pubblicitari, immagini artistiche, testi narrativi) ma che condividono un modello teorico unitario della lettura e della didattica della comprensione. Nella prima parte si affronta il tema della comprensione dei testi verbali; nella seconda quello della comprensione dei testi visivi; nella terza quello della comprensione della metafora e dei dispositivi metaforici. In ciascuna sezione gli approfondimenti teorici, interdisciplinari, illustrano i modelli interpretativi e giustificano le procedure sperimentali.

Chiara Bertolini

SENZA PAROLE

Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia

Il volume pone al centro il tema della comprensione del testo. Se non vi è dubbio che comprendere è una capacità cruciale per la riuscita scolastica, è meno scontato che essa possa essere sollecitata già nell'infanzia. Partendo da questo assunto, e dopo avere reso conto delle principali metodologie didattiche a favore della comprensione, il volume presenta un'ampia sperimentazione in cui immagini e cartoni animati sono stati impiegati per promuovere la comprensione del testo fin dall'età prescolare. Il rigore della sperimentazione si accompagna ad un esame suggestivo dei processi che si possono realizzare, che rende la ricerca una proposta praticabile già dalla cricavare utili suggerimenti per progettare e condurre interventi di stimolazione della capacità di comprensione.

Antonio Gariboldi, Roberto Maffeo e Anna Pelloni

SOSTENERE, CONNETTERE, PROMUOVERE

Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia

Le trasformazioni che a partire dagli anni novanta hanno investito il sistema dei servizi educativi per l'infanzia, legate alla creazione di nuove tipologie di servizi e alla diffusione dei servizi convenzionati con gli enti locali, hanno prodotto un aumento di complessità del sistema dell'offerta, evidenziando la necessità di mantenere la cultura dei servizi e di garantire il livello di qualità e l'integrazione del sistema (Bondioli, 2002). In questa situazione la figura del coordinatore pedagogico ha assunto un ruolo sempre più centrale e le sue funzioni sono diventate progressivamente più composite.

L'indagine triennale svolta nella Provincia di Modena, i cui risultati vengono presentati e discussi all'interno del volume, ha inteso ricostruire il profilo professionale, le funzioni e le aspettative sulla figura del coordinatore pedagogico in uno specifico contesto territoriale, ricostruendo le condizioni di lavoro, le attività e le problematiche legate allo svolgimento del ruolo, esplorando il punto di vista dei dirigenti e dei responsabili dei servizi e indagando le idee e le percezioni di educatrici e insegnanti appartenenti a diverse realtà del sistema dei servizi educativi per l'infanzia.

