

Sui nessi tra scienza e arte, gioco e serietà

Antonia Chiara Scardicchio

Ricercatrice in Pedagogia Sperimentale, docente in Progettazione e valutazione dei sistemi educativi e formativi, Università di Foggia

Una scuola-atelier
per imparare ridendo.
Scientificamente

Continuiamo la riflessione iniziata nel numero scorso¹ riprendendo dall'intervista ad Alma Tigre, Annika De Tullio e Bebi Ptino, fondatori del metodo KinderBauhaus.

I clamorosi nessi tra sense and sensibility, creatività e valutazione

"L'esercizio del Kinderbauhaus che allena alla ricerca attiva, all'interpretazione spontanea e alla reinvenzione di esperienze, oggetti, materiali aiuta chi ne viene a contatto a vincere la paura di sporcarsi, di entrare completamente nell'esperienza estetica conoscitiva. Il bambino acquisisce una sorta di *modus operandi* che interiorizza progressivamente, divenendo uno stile di vita o poi un vero e proprio modo di conoscere/essere. [...] Un percorso educativo che si struttura sistematicamente in questo modo è evidente che si riverbera sull'evoluzione dell'identità di tutti i soggetti che lo realizzano. Innanzitutto coltiva l'atteggiamento accogliente e la disposizione all'ascolto. Il punto di vista dell'altro, infatti, diventa anch'esso materiale utile alla figurazione dell'idea (che può essere il concetto di stagione, di colore, i concetti topologici e tutto quello che può essere obiettivo d'apprendimento). Coltiva, altresì, l'astensione dal giudizio, nonché l'aprioristica categorizzazione di quello che può avvenire in giusto vs sbagliato, e che blocca la maggior parte di adulti e bambini nel percorrere nuove strade di conoscenza o d'azione. Introduce, quindi, nuovi modi di considerare il divenire: utile, efficace, salutare, funzionale, bello, entusiasmante, divertente, dannoso ecc. Amplia

L'immagine dei bambini a corredo dell'articolo è tratta da Tigre, De Tullio e Petino, 2017 www.kinderbauhaus.it



antoniachiara.scardicchio@unifg.it

così le categorie di pensiero e ne allena l'elasticità.

Questo loro modo di essere stupisce e affascina l'adulto che progressivamente acquisisce a sua volta lo stesso abito esistenziale. Spessissimo i genitori dei bambini che frequentano la scuola in cui si utilizza il metodo Kinderbauhaus chiedono che gli vengano indicate attività o esperienze gioco/gioiose da fare a casa con i bambini. Perdono la paura di sporcarsi usando per colorare, ad esempio, la terra al posto del colore, e comprendono l'importanza di sbucciarsi le ginocchia, di arrampicarsi sugli alberi, di accarezzare un cane”.

A questo punto, mortificata e forse arrabbiata per la mia esperienza di scuola passata, assumo la forma noiosa dell'accademica rigorosa e gioco la mia ultima carta (forse per provare a consolarmi della mia storia scolastica di mortificazione estetica): gli chiedo di risultati, misure, valutazioni.

Lo si sa – mi suggerisce il Cartesio (Damasio, 1995) che mi abita dentro da quegli anni in cui a scuola dovevo restare molto seduta – che gli artisti mancano in questo. E, lo sappiamo, immaginazione senza rigore è pericolo. Allora vediamo che cosa succede adesso, adesso che sì, c'è poco da ridere: “Annika, Alma, Bepi, quali sono le visioni e le forme del monitoraggio e della valutazione del vostro lavoro?”.

“Quando il nostro gruppo di lavoro ha deciso di trasformare l'intuizione in un metodo, ovvero un percorso empirico in un processo replicabile e valutabile, si è subito preoccupato di far passare le conoscenze, le abilità apprese e le competenze coltivate dai bambini dalle forche caudine della valutazione classica. Avevamo un problema: occupandoci allora solo della fascia 0-6 anni dovevamo salvaguardare il futuro dei bambini nei gradi successivi di scuola. Questi bambini dovevano essere in grado di affrontare la scuola primaria che non avesse adottato il Kinderbauhaus. E i genitori dovevano essere orgogliosi di aver favorito questo percorso per i loro figli. Per anni abbiamo quindi partecipato a vere e proprie reti del territorio di ricerca-azione con scuole pubbliche primarie e secondarie per lo studio e la creazione di strumenti di valutazione standard: per la creazione del portfolio degli alunni e per la certificazione delle competenze secondo le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012).

Abbiamo, insieme a referenti istituzionali, costruito e pensato “portfoli” utili a monitorare le azioni di apprendimento. Avendo scelto l'arte in ogni sua forma come linguaggio, per noi era importante, altresì, stimolare e monitorare l'attivazione dei processi percettivi utili a una efficace e proficua relazione con la realtà circostante.



[...] Dal confronto approfondito con le Indicazioni nazionali per il curricolo e con gli strumenti di valutazione quantitativi classici, oltre che strumenti qualitativi estetici, ci siamo accorti che l'intuizione era scienza. E il terrore delle forche caudine della valutazione è diventato soddisfazione e orgoglio.

Abbiamo da subito utilizzato griglie di osservazione e report per registrare azioni, reazioni, progressi e risultati nei piccoli del nido, consegnandole ai genitori in forma di lettera che racconta la storia del bambino, dei suoi progressi a fine anno scolastico. [...] La stessa ricostruzione è resa visibile agli occhi degli adulti negli allestimenti della mostra collettiva d'arte che ogni anno conclude l'anno scolastico e che costituisce, comunque, la principale modalità di valutazione e verifica dei processi per chi assume il Kinderbauhaus come metodo di lavoro. Il riferimento di partenza, utilizzato come linea guida per l'osservazione, è stato il modello classico tassonomico di Bloom: dal ricordare al creare. Successivamente, dovendo valutare il processo creativo e gli indici di performance determinati dall'aver condotto un'azione didattica per lo sviluppo della creatività, ci è sembrato efficace il modello di osservazione elaborato da Jean Cottraux nel 2004. In particolare abbiamo osservato nei bambini tratti prestazionali come l'apertura, il pensiero divergente e l'efficacia personale.

Gli obiettivi didattici standard sono stati desunti dalle Indicazioni nazionali per il curricolo con riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze indicate al termine della descrizione di ciascun campo d'esperienza.

[...] Nel modello standard elaborato con il gruppo di ricerca-azione, la valutazione viene espressa in lettere dalla A alla C, ovvero con valutazioni qualitativo/quantitative

come molto, abbastanza, poco. Per il Kinderbauhaus abbiamo preferito la quantificazione percentuale.

Questo nell'idea che una competenza non possa essere valutata in termini quantitativi numerici precisi, ma abbia per sua natura delle oscillazioni che il calcolo percentuale permette di considerare: 100%, 75%, 50%, 25% (Figura 1). D'altronde i pediatri valutano la crescita dei bambini in percentili.

L'ultima sessione per la soluzione del problema iniziale, mantenere alti livelli di performance anche nella scuola non Kinderbauhaus, in particolare primaria, era confrontare i risultati riportati alla fine del percorso infanzia con quelli al termine della prima classe della primaria e nelle classi successive.

I risultati, che abbiamo cominciato a registrare formalizzandoli soltanto da pochi anni, sono sorprendenti. Per quanto riteniamo che la valutazione numerica sia inadeguata soprattutto nella scuola primaria, ci siamo accorti che i bambini licenziati con percentuali di performance 75% e 100% (il 95% della popolazione che ha seguito il percorso Kinderbauhaus) avevano al termine del primo anno di primaria una valutazione di tutti 10. In particolare, i bambini di 5 anni, al termine del percorso infanzia Kinderbauhaus di fronte alla necessità di risolvere situazioni problematiche, il 90% non presenta stress emotivo, si dimostra quindi aperto all'esperienza e alla ricerca. Dopo il momento iniziale anche chi, nel 10% restante, ha mostrato disagio o timore, ha valutato come l'altro 90%, immaginando prima e provando dopo, diverse strategie risolutive prima di sce-

glierne una ritenuta più efficace. Il 95% dei bambini quindi attiva procedure di problem solving secondo un pensiero divergente, senza vincoli stereotipici [...].

Un'ulteriore conferma arriva da una sperimentazione in due classi prime di scuola primaria (rispettivamente di due cicli differenti: a.s. 2008/2009; a.s. 2013/2014) in cui è stato utilizzato il metodo Kinderbauhaus: il 95% degli alunni ha cominciato a leggere e scrivere entro il secondo mese di frequenza e senza ricorrere alle paginette di vocali e consonanti. Anche in questo caso, nella soluzione dei problemi (sia di tipo pratico sia teorico) sono creativi e non presentano stress emotivo da prestazione. Anche nelle classi successive. [...]

Per cui davvero è possibile una didattica che vede congiungersi bellezza e funzionalità, artisticità e scientificità, e che sia per questo divertente. Coltivare l'entusiasmo e la gioia dell'incontro conoscitivo moltiplica i risultati e fa esplodere il potenziale performativo dei bambini ma noi pensiamo e sappiamo (soprattutto perché lo abbiamo già sperimentato anche nella primaria) che questo metodo valga per tutti gli alunni in qualsiasi grado di scuola.

Il prossimo futuro lo immaginiamo con un documento di valutazione a base cromatica: per l'infanzia, per la primaria e magari oltre. Sfruttando le ricerche di Kandinskij (1968), che puntavano a elaborare una sorta di grammatica delle forme e dei colori, per rivelarne i significati, e dei risultati degli studi riconducibili alla Gestalt, stiamo pensando di sostituire le percentuali con i colori. L'idea è quella di conciliare la quantificazione numerica e la risposta emozionale al successo o all'insuccesso performativo negli alunni. Immaginiamo che questo potrebbe rendere finalmente utile la valutazione soprattutto per i ragazzi, oltre che di immediata lettura per tutti. Al momento è un'idea. Ci stiamo lavorando".

Figura 1



Il mio cuore si spezza. Ma per ricomporsi. Penso ancora "all'errore di Cartesio" (Damasio, 1995). Al mio, ai nostri. Alle narrazioni pericolose di chi considera Rodari pericoloso. E loro mi infliggono il colpo finale: "Il valore aggiunto, per chi utilizza questo metodo, è che questo materiale appreso possiede per il bambino uno spessore valoriale e di significati esplosivo e diventa nelle sue mani nuovo materiale di costruzione, di invenzione, di reinterpretazione! E questo attraverso un apprendimento che, in quanto artistico, può passare solo attraverso i sensi e dall'esercizio di questi per il loro utilizzo consapevole, così da instaurare una efficace e proficua relazione con la realtà".

I nessi tra chi ride mentre pensa e chi pensa mentre ride

Sono pur sempre un presuntuosa docente universitaria e mi verrebbe da dire: "Sì, lo so, tutto questo io lo so bene!". Il punto è che... io, sì, lo so. Ma fino a oggi ho potuto solo intuirlo, studiarlo e provare appassionatamente a raccontarlo come possibile. Da quando li conosco, questi



BIBLIOGRAFIA

tre artisti-artigiani-estetici-scienziati, so che non solo può essere ma così è.

Annika De Tullio, Alma Tigre, Bepi Pepino hanno scritto un libro in cui illustrano il loro metodo, il lavoro di tutti questi anni, visioni e sperimentazioni, le tracce ricevute e lasciate da trecento bambini e famiglie incontrati, con cui fanno molto, e ridono altrettanto. E pensano. E meta-pensano.

Loro sostengono di lavorare per “aiutare i grandi di domani nello sviluppo della creatività”.

Io sostengo che la loro opzione estetica sta aiutando quei futuri grandi anche nel loro sviluppo morale, etico, sociale. E scientifico, sì.

In quella scuola in cui molto si crea e molto si ride, l'apprendimento raggiunge livelli più alti. Non è una scuola romantica, “carina”, un'oasi fuori dal mondo. A mio avviso, il Kinderbauhaus ha un potenziale scientifico e politico rivoluzionario. Da che li ho conosciuti la mia ricerca scientifica è più felice. E sento che sono ancora in tempo per imparare a ridere, ridere forte.

Annika, Alma, Bepi, insegnatemi a saper ridere: a sapere ridendo.

...Che nessuno me lo aveva mai detto. Ed io non lo avevo mai visto. Che ridere e sapere non sono contrari. Che gioco e conoscenza sono coincidenze possibili.

E che ridendo si impara, si impara più forte.

Bateson G., *Verso Un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1993.

Bateson G., *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1997.

Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1988.

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

Colazzo S. (a cura di), *Sapere pedagogico*, Armando, Roma, 2010.

Damasio A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995.

Kandinskij V., *Punto, linea, superficie. Contributo all'analisi degli elementi pittorici*, Adelphi, Milano, 1968.

Kokkos A., *Transformative learning through aesthetic experience. Towards a comprehensive method*, in “Journal of transformative education”, n. 8, 2010, pp. 153-177.

Marlin S., *Curiosity, pleasure and play. A neurodevelopmental perspective*, in “Haaeyc Advocate”, n. 20, 2000, pp. 9-12.

Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1987.

Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Panksepp J., *Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions*, Oxford University Press, New York, 1998.

Panksepp J., *The riddle of laughter: neural and psychoevolutionary underpinnings of joy*, in “Current directions in psychological science”, n. 9, 2000, pp. 183-6.

Panksepp J., *Play, ADHD, and the construction of the social brain. Should the first class each day be recess?*, in “American journal of play”, n. 1, 2008, pp. 55-79.

Panksepp J., *I sistemi emotivi del cervello e le qualità della vita mentale. Dai modelli affettivi animali alle implicazioni per le psicoterapie*, in D. Fosha, D. Siegel, M. Solomon, *Attraversare le emozioni. Neuroscienze e psicologia dello sviluppo*, vol. 1, Mimesis, Milano, 2011.

Panksepp J., Siviy S., Normansell L.A., *The psychobiology of play. Theoretical and methodological perspectives.*, in “Neurosci biobehav rev”, n. 8, 1984, pp. 465-492.

Parlamento europeo-Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in “Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea”, n. 394, 2006, pp. 10-18.

Porges S.W., *Reciproche influenze tra corpo e cervello nella percezione ed espressione degli affetti. Una prospettiva polivagale*, in D. Fosha, D. Siegel, M. Solomon, *Attraversare le emozioni. Neuroscienze e psicologia dello sviluppo*, vol. 1, Mimesis, Milano, 2011.

Tigre A., De Tullio A., Petino B., *Kinderbauhaus. Non sottovalutatemi. Didattica per la creatività*, Adda Editore, Bari, 2017.

Varela F.J., Thompson E., Rosch E., *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge, 1991.

Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carrocci, Roma, 2004.

Visalberghi A., *Per una pedagogia aperta*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. I, Pellegrini, Cosenza, 1997, pp. 353-366.

¹ “Bambini”, n. 8, ottobre 2017, pp. 26-29.