

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

**I pericolosi nessi
tra rigore e risate,
conoscenza e felicità**

Perché imparare piangendo quel che si può imparare ridendo? Questa domanda, così apparentemente banale da disarmare, sintetizza la filosofia e l'opera di Gianni Rodari e la sua interrogazione, tanto pedagogica quanto didattica, porta a riflettere attorno alla forma dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Questa domanda ha creato in taluni notevoli scompensi, al punto tale da ritenerla persino pericolosa.

È sì la sintesi del pensiero rodariano ma, anche, degli approdi più recenti delle neuroscienze che s'interrogano e rivelano a proposito dei legami indissolubili che connettono insegnamento e apprendimento a questioni neurochimiche: è lo stoccaggio di dopamina a garantire e sostenere i livelli più alti di pensiero, elaborazione concettuale e cognizione. La dopamina è il neurotrasmettitore al cuore dei nostri processi di felicità: chimicamente, somaticamente, carnalmente e insieme razionalmente intesa.

La grande domanda riguarda allora la necessità di fermarci e chiederci quanto disarmi, e anche scompensi, e diventi persino pericoloso, contrapporre il ridere all'impegno, la risata all'insegnamento, il divertimento all'apprendimento.

Una tale opposizione è figlia di una lettura *semplice* dei sistemi umani – *banale*, direbbe Von Foerster (1987) – dove, evidentemente, si considera gioco/gioioso/divertente come antitetico rispetto a impegnativo/faticoso/serio.

Una lettura dicotomica, che ragiona per paradigmi guerriglieri, che inserisce apprendimento e insegnamento dentro un'opposizione che però è, di fatto, soltanto dentro le nostre categorie culturali e non dentro l'evidenza neurobiologica che ci caratterizza. Se siamo abituati a pensare la festa, la ricreazione, la risata come la pausa/sospensione del tempo dell'apprendimento della conoscenza è perché abbiamo vissuto esperienze scolastiche – e poi le abbiamo anche ideologicamente e politicamente giustificate – di scissione delle due dimensioni cruciali che ci costituiscono e che troppa

Le immagini a corredo dell'articolo sono tratte da: Tigre A., De Tullio A., Petino G.B., *Kinderbauhaus. Didattica per la creatività*, Adda, Bari, 2017. www.kinderbauhaus.it



antoniachiara.scardicchio@unifg.it

scuola schizofrenica disgiunge, separa, contrappone.

Con quali risultati? Restiamo dentro questa domanda. Stiamo dentro questa visione secondo cui serietà, rigore ed efficacia sarebbero pericolosamente minati da contesti nei quali ci si possa divertire, nei quali il sapere e l'impegno siano considerati in guerra o in contrapposizione al piacere e al sapore.

Ed eccola qua la domanda cruciale, tutt'altro che banale: la questione, antica, che è filosofica e politica, sociale e psichica, intorno all'opposizione tra principio di piacere e principio di realtà, come dire tra istinto e ragione, svago e dovere.

Eccola questa contrapposizione antica, che è nostra lettura, nostra partizione, nostra semplificazione, non già forma del reale: scindere sapere e sapore – che poi, significativamente, hanno la stessa radice etimologica – che invece la nostra natura impasta, mescola, combina.

La questione è antica e ancora nuova: imparare ad accogliere la natura complessa che ci riguarda, che tiene insieme ragione e piacere, intuito e rigore, che ci chiama allora, a disegnare e realizzare contesti di appren-

dimento isomorfici all'evoluzione che ci riguarda, ove il cervello umano si muove e spinge nel *paso doble* tra confine/regola e piacere/libertà.

È questione non solo didattica, ma persino antropologica e politica: può esserci altra relazione, oltre la contraddizione, tra dovere e piacere?

Molti di noi sono cresciuti dentro una visione in cui l'uno esclude l'altro, una visione che si è sentita illuminata quando ha saputo alternarle nella "giusta" misura. Ma questa visione si addice agli asini, non agli umani: alternare bastone e carota va bene per un cervello che proceda per compartimenti stagni e consideri vivere e pensare come l'alternare fatica con ricompensa, pieno con vuoto, sacrificio con premio.

E allora sì, capisco che dentro questa visione la domanda di Rodari possa assumere connotazioni pericolose: che si rispetti la giusta misura, che il piacere non superi l'impegno, altrimenti il danno sarà grave, l'esito greve e Rodari pericoloso sobillatore di mandrie di Lucignolo: che si tenga la misura giusta, la sana *misurata* alternanza e non si rida *sempre* ma solo il *necessario*! Chi considera Rodari pericoloso, ahimè, non l'ha

studiato né, ahiloro, ha mai potuto imbattersi nelle neuroscienze contemporanee. L'uomo leggero, lo spirito libero delle filastrocche balzane le ha altresì precorse: come la sua domanda all'apparenza banale aveva fissato, l'apprendimento ha bisogno di risate e risate potenti – non necessariamente urlate ma radicate – per incidere in modo radicale nelle vite di chi apprende e fare persino il salto da istruzione/addestramento a formazione e trasformazione.

Le *affective neurosciences* ci svelano le sue intuizioni: il gioco è cruciale per la corteccia cerebrale; la sua elusione comporta perdite considerevoli nello sviluppo e incisioni notevoli nell'epigenesi. Non solo negli anni dell'età evolutiva, ma anche dopo il cervello umano si evolve e si raffina nella coesistenza tra ragione e sentimento: *L'errore di Cartesio*, che già da decenni Damasio (1995) ha ribadito, sta tutto in una guerriglia, in un pensare, pensarci per contrapposizioni, turni, alternative.

La sfida è tutta qui, tanto pedagogica quanto antropologica e politica: tenere insieme, progettare e implementare visioni e didattiche che non debbano scegliere tra rigore e risata ma possano incarnarle nella loro forma neurobiologicamente più veritiera: la coesistenza tra conoscenza e bellezza, apprendimento e pathos, impegno e leggerezza.

E come si fa?

Fin qui potreste aver letto le sole elucubrazioni di una che stravede, strabicamente e pericolosamente si abbaglia e tratteggia allucinazioni. Il che potrebbe essere... Allora sono felice di sospendere la mia elucubrazione per volgere la scrittura a una narrazione che dice di una scuola reale, che ho misurato e sto misurando, nelle quale dirigenti, progettisti, insegnanti incarnano i miei abbagli, rendendoli, da molti anni, evidenze illuminanti.



Gli apparentemente improbabili nessi tra ragione e arte, serietà e piacere

Nel 2005 nasce a Bari una scuola, con una lunga gestazione, concepita tre anni prima mediante studio, domande, esplorazioni.

Nasce dall'incontro di tre personalità e professionalità poliedriche: un'artista incontra un'insegnante ed entrambe scelgono di lavorare con un esperto in comunicazione tecnologica. Tre visionari intellettuali col talento della mano, delle mani. Tre pensatori con la capacità di connettere: intelletto e mano, scienza e arte, apprendimenti rigorosi e insegnamento gioioso.

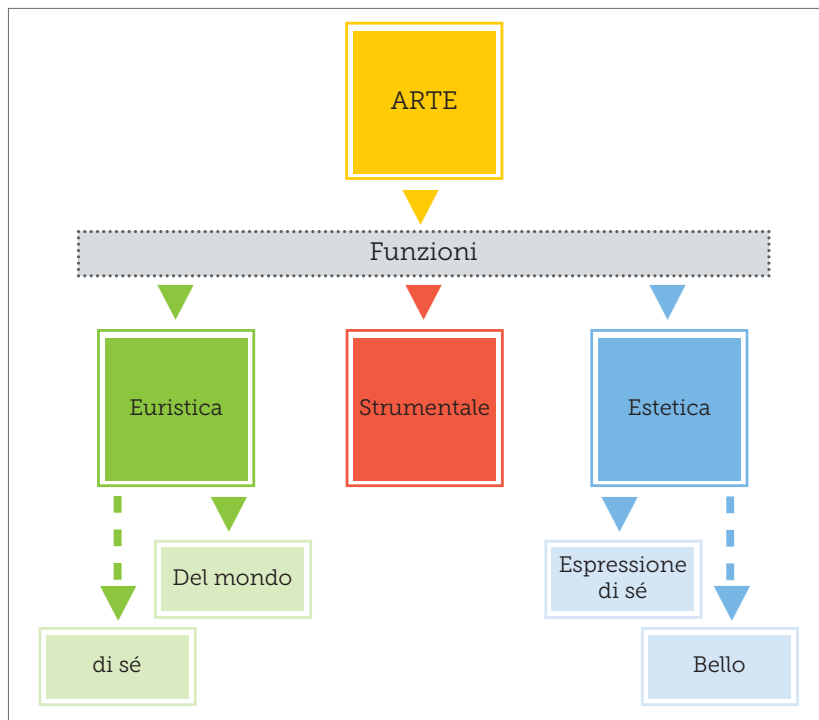
Non s'improvvisano: studiano. Studiano i bambini e le intelligenze, i contesti e i significati. E, bisogna dirlo, si divertono parecchio.

Stanno in quella spinta che le neuroscienze affettive considerano uno dei motori chiave dell'umano: la ricerca. La loro ricerca intorno alle pratiche e alle riflessioni intorno alle pratiche educative li porta a creare una scuola che è un laboratorio permanente, una scuola che sta dentro una forma precisa, senza rinunciare ad alcun rigore proprio dell'istruzione e della serietà: questa scuola, Villacolle, è un atelier.

Gli atelieristi sono insegnanti con la certificazione ufficiale per esserlo ma possiedono anche una formazione peculiare: non puoi insegnare in questa scuola se non dentro un'opzione teorica e didattica particolare. Quale?

Il nome del metodo è forma e contenuto di questa opzione, tanto epistemologica quanto materica: *Kinderbauhaus*. Il riferimento esplosivo è al Bauhaus, luogo e simbolo di un'arte che si scopre e si rivela non solo decorativa ma anche funzionale, non solo cornice ma anche contenuto. La forma è sostanza.

Questo metodo ha l'arte al centro. L'arte? Chi considera Rodari pericoloso obietterà che è una rischiosa



perdita di tempo. Nel migliore dei casi la considererà una perdita accettabile sia per il nido sia per la scuola dell'infanzia, perché tempo sottratto alla produttività, alla logica. Ma dopo non v'è più scampo e l'arte ha da relegarsi lì dove attualmente in molti contesti scolastici si trova: all'angolo. L'arte? Eh sì. Discutevamo sopra di nessi. Tra rigore e divertimento, regola e piacere, apprendimento e gioco. L'esperienza estetica sta proprio dentro questa ibridazione: è impasto potente di razionalità e sensorialità, cognizione e materialità.

Arte e gioco nel loro metodo didattico – e, prima ancora, nella loro visione antropologica e pedagogica – non sono all'angolo, costituiscono il centro: *“L'idea era quella di utilizzare le caratteristiche di libertà, astensione dal giudizio, espressività, vocazione immaginifica dell'arte per facilitare i meccanismi di concettualizzazione del reale da parte dei bambini. Permettere, cioè, in modo ludico, di conoscere! Abbiamo immaginato che un bambino potesse sperimentare e costruire un percorso di apprendimento che libera la mente dalla paura del nuovo, che anzi lo rende attraente, poiché potrebbe contenere informazioni interessanti: sdogana lo stupore, rendendolo appannaggio di una infan-*

zia conoscitiva che rimane per tutta la vita [...]. È quanto avviene nel gioco, in cui il soggetto riesce a divertirsi perché sperimenta di poter volgere altrimenti (etimo di divertire!) il significato oggettivo e convenzionale delle cose”.

Mentre li ascolto – Annika, Alma, Bepi, i tre artisti/artigiani/scienziati che hanno fondato e si prendono cura del *Kinderbauhaus* – penso agli studenti che incontro all'Università, a tante straordinarie intelligenze che pure soccombono di fronte a difficoltà gestibili eppure per loro insormontabili: il quoziente intellettivo è alto, altissimo ma... manca loro questa metacompetenza cruciale: guardare, ri-guardare, esplorare, mobilitarsi e mobilitare il reale. Sì, è la capacità simbolica il motore della vita, tanto professionale quanto interiore, di ogni adulto, non solo bambino. La cura della creatività, la cura estetica dei nostri processi di conoscenza, la ludicità che accompagna l'esplorare come conoscere e il conoscere come ricercare sono elementi costitutivi non solo dello “stare bene” a scuola (no, non sono solo strategie per “tenerli buoni”) ma sono, tout court, elementi costitutivi dello sviluppo, in età evolutiva e in età adulta.

La creatività ha nessi potentissimi

con l'intelligenza e con le life skills (competenze di vita). La creatività ha che fare con la vita, non è solo questione didattica. È sì questione didattica la capacità di allestire atelier e concepire l'apprendimento come ricerca e l'insegnamento come esplorazione, ma è questione didattica che non si riduce a metodi e tecniche. È questione didattica – materica – che affonda le sue possibilità in una precisa opzione teoretica, in una compromissione che accoglie un'immagine/visione di scuola come luogo d'arte e scienza. "Arte e gioco si incontrano sul territorio dell'immaginazione. Il bambino (e l'adulto) che gioca è capace naturalmente di cataresi: ovvero di trasportare il senso e il significato delle cose da un piano oggettivo, letterale, a un piano soggettivo, metaforico. Ogni oggetto conoscitivo diventa fonte inesauribile di informazioni e di potenzialità evolutive, poiché viene visto con gli occhi della ricerca del nuovo, della reinvenzione costante e funzionale alle necessità occorrenti. Questo è il nocciolo della creatività. E la creatività investe la persona nella sua interezza. Noi l'immaginiamo e la realizziamo così".

"Il fare è il fondamento dell'arte insieme all'emozione: per questo, l'arte può essere uno strumento privilegiato di conoscenza, poiché è esperienza di sensi che dà senso. Nel concreto della pratica didattica, l'azione di apprendimento si realizza nella forma di workshop".

Mentre ascolto, sento che la mia testa e la mia pancia cominciano a desiderare di partecipare.

E così continuano Annika, Alma e Bepi: "Nei workshop di tipo artistico-visivo lavoriamo per lo sviluppo di competenze manipolative, progettuali, linguistiche, matematiche, logiche, relazionali; le stesse competenze che, in modo leggermente diverso, con altro linguaggio, sosteniamo nei workshop di tipo artistico-musicale; così anche nei workshop di tipo artistico coreutico-teatrale, dove lavoriamo per lo sviluppo di abilità motorie, sportive, di competenze sociali, espressive, oltre che comunicative e linguistiche (i bambini giocano con lo yoga, la danza,

la scrittura creativa in forma di manipolazione ed esplorazione del potenziale fonico, segnico-significante della parola); nei workshop di tipo bio-ambientale, attraverso la pet education e la cura dell'orto, facilitiamo lo sviluppo di competenze relazionali, sociali, spaziali, temporali, etiche, oltre che logiche, matematiche e scientifiche.

In questi anni abbiamo osservato la forte incidenza che l'imparare-facendo con entusiasmo ha sullo sviluppo di metacompetenze come l'imparare a imparare e lo spirito d'iniziativa (che ai più sembrano impossibili da coltivare nella fascia d'età 0-6 anni)".

Li guardo stranita. Perché questo è il punto che da anni provo a raccontare incontrando genitori e insegnanti: ridere, giocare, esplorare sono soltanto apparentemente vie più lente e leggere rispetto a quelle della trasmissione di informazioni preconfezionate. Di fatto, velocizzano e potenziano le intelligenze, contribuendo a raggiungere risultati che didattiche-senza-arte-né gioco, ovvero didattiche anestetice e anestetizzate, non riescono a supportare. Quando a Villacolle si studia il corpo

umano, per esempio, che succede? Si guardano, sorridono: "Aspetta", mi dicono. Bepi fa partire *Il valzer di Amélie*, Alma accende sul video l'immagine delle danzatrici di Manet e Annika mi invita a ballare.

"Studia il tuo corpo nello spazio, Chiara. E nel tempo. Limiti, possibilità, esplorazioni. Per pensare/conoscere il corpo, il tuo corpo... danza".

Mi verrebbe da piangere, ma rido. Vorrei fare tutte e due le cose, sì, piangere e ridere. Perché non riesco a danzare pensando, pensare danzando. Eppure so che così ibrida è la forma che neurobiologicamente pur mi appartiene. Sto pensando agli anni della mia scuola dell'infanzia trascorsi sì, anche quelli, seduta, perché la mia scuola non aveva un giardino ma solo la strada intorno.

Allora decido di continuare a farmi male e bene insieme, pensando alla bambina mortificata che sono stata, e chiedo loro di continuare a raccontarmi questa scuola esteticamente e scientificamente fondata.

L'articolo è la prima parte di un saggio inedito la cui seconda parte sarà ospitata nel nostro prossimo numero.

BIBLIOGRAFIA

Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984.

Contini M.G., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

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

Dewey J., *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.

Fosha D., Siegel D., Solomon M., *Attraversare le emozioni. Neuroscienze e psicologia dello sviluppo*, vol. I, Mimesis, Milano, 2011.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di Pedagogia Generale*, Laterza, Roma-Bari, 1994.

Guerra M., *Piccole cose. Esplorazioni di un'altra didattica*, in "MeTis", n. 2, 2016.

Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1973.

Mezirow J., *Learning as Transformation*, Jossey Bass, San Francisco, 2000.

Panksepp J., Biven L., *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.

Pellis S., Pellis V., *The playful brain. Venturing to the limits of neuroscience*, Oneworld, London, 2010.

Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004.

Rovatti P.A., Zoletto D., *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005.

Scardicchio A.C., *Serietà del joyful learning. Sull'isomorfismo tra conoscenza e gioco e sulle competenze neurodidattiche del formatore*, in "Encyclopaideia", n. 38, 2014.

Schore A.N., *Affect regulation and the origin of the self*, Erlbaum, Mahwah, 1994.

Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

Willis J., *The Neuroscience of joyful education*, in "Educational Leadership", vol. 64, 2007.