

Programma Laboratorio – il gioco intelligente – Prof. Gily Reda

I lezione – il laboratorio: un’occasione per il lavoro in team

COSTRUIRE KIT PER LA FORMAZIONE ESTETICA: ECFRASTICA e FAVOLE

II lezione – Formazione estetica: formare le diverse intelligenze – I PICCOLISSIMI AL LAVORO

COSTRUIRE QUIZ E CONVERSAZIONI CON ARTE

III lezione 14 APRILE – Arte di Ragionare: un kit completo

COSTRUIRE LEZIONI E FAVOLE PER I PICCOLI

IV lezione 21 APRILE – Visual Thinking, Laboratorio delle ombre e saper vedere

LABORATORI A PALAZZO REALE E LE 5 DIMENSIONI

V lezione 28 APRILE - Disegno spontaneo e disegno dal vero – COME CREARE UNITÀ DIDATTICHE D’ARTE

LABORATORI DI CAPODIMONTE E CAPONAPOLI

VI LEZIONE 5 MAGGIO – LABORATORIO ADOBE dalla visione reale al bidimensionale al tridimensionale

LABORATORIO: LAVORI IN CORSO

VII LEZIONE 12 MAGGIO – LABORATORIO D’ARTE – LA VISITA VIRTUALE AL MUSEO

LABORATORIO: LAVORI IN CORSO

VIII LEZIONE 19 MAGGIO – LABORATORIO D’ARTE – LA CITTA’: FOTOGRAFIE NEL WINDOWS MP

LABORATORIO: LAVORI IN CORSO

L’importanza del gioco dentro ed oltre la scuola dell’infanzia. Il Gioco, il mito, la metafora

Il gioco costruisce il mondo incantato del bambino: “oggi come in passato, il compito più importante e anche il più difficile che si pone a chi alleva un bambino è quello di aiutarlo a trovare un significato alla vita. Per arrivare a questo sono necessarie molte esperienze di crescita”, “quando i bambini sono piccoli è la letteratura che trasmette nel miglior modo questa mole di informazioni”¹. Nel gioco sta il tessuto del mito²,

¹ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, tr. it., Milano, Feltrinelli 1988 (1976 - tr 1977), pp. 9-10.

² M. Griaule, *Dio d’acqua*, tr. it. Bompiani, Torino 1978 (1966): nel mito si formano tutte le istituzioni primitive.

e la costruzione prima della metaforologia: la parola con cui Blumenberg³ chiama l'istantanea visione del mondo con cui comunichiamo un'ottica, la nostra visione idealizzata e costruita delle cose, analogica. È una costruzione del "nesso", che può essere un racconto mitico, dove si attua una messa in gioco, una rappresentazione, attraverso un *tâtonnement* - direbbe Claparède - un toccare e spostare come in un puzzle. Così si vede dove combaciano le diversità e si riesce a sostituire alla statica costellazione di idee di partenza, che non soddisfa, la nascita di un'altra ipotesi⁴. È il processo analogico che porta la memoria a nuove conoscenze, è diverso dalla logica ma non è meno importante: non è fondato sul capire ma sul comprendere, non arriva ad una definizione ma aiuta ad ordinare e giudicare le esperienze⁵. La metafora, il mito, l'ipotesi, sono tre modi di mettere in gioco i dati della memoria - e non è un improprio traslato definire così il gioco, che nella prima infanzia viene riconosciuto nella sua vera importanza, agisce come il lavoro, perfeziona il conoscere col *learning by doing*. Gregory Bateson dice che l'unica differenza tra gioco e il lavoro sta in due frasi: *Questo è un gioco* (titolo del libro) e *Non gioco più*. L'impegno e la volontà di vincere la sfida sono gli stessi, anzi solo finché si gioca, non ci si è annoiati, il lavoro resta proficuo e ci fa imparare nuove cose ed inventare. Come spazio di esercizio ed autoesperimento⁶, di formazione di significati e comunicazione⁷, è quello della mente che crea il play (il tessuto di regole e azioni) e il game (la partita) orientandosi alla vittoria - che può essere anche una conquista di conoscenza.

Approfondimento che connette la visione del mondo, il gioco è anche momento di azione e socializzazione⁸, può essere una risorsa dell'istruzione e della formazione ben oltre la prima età: nella società del gioco, lo sport e le lotterie dominano il campo di adulti; non sono educati a giocare, prendono il gioco come lavoro, s'impegnano con una passione che può diventare malattia da gioco. I bambini sono regolati dalle famiglie, gli adulti che non sanno più staccarsi dal piacere del gioco il pericolo è grande. Ed è il pericolo del gioco, ma anche dei suoi simili su citati, il mito, la metafora, l'ipotesi: anche qui, se non si obbedisce alla prima delle regole del gioco, il pericolo è di rimanere intrappolati in una storia.

La prima regola del gioco è quella di Bateson: ogni gioco ha due momenti capitali, *Questo è un gioco* e *Non gioco più*. Per non diventare una malattia il gioco dev'essere scelto, autocosciente, capace di uscire dal gioco. È una pausa di finzione - come al teatro si va a vedere un jeu, play, Spiele, parole che significano sia *gioco* che *rappresentazione teatrale*, si crea un *patto finzionale* tra lo spettatore e gli attori e registi di un film: di giudicare come vero quel che è dichiaratamente non vero, entrare nel gioco messo in scena. Ma bisogna poi uscire dal cinema e dal teatro: altrimenti si resta prigionieri di un incanto.

³ H. Blumenberg, *La leggibilità del mondo. Il libro come metafora della natura*, Bologna 1984 (1981), p. 85.

⁴ E. Claparède, *La genesi dell'ipotesi*, Roma 1972, 1933, p. 185.

⁵ Il processo così definito da Edgard Morin (*Introduzione al pensiero complesso*) fu tipico di Giordano Bruno.

⁶ G. Bateson, *Questo è un gioco*, 1956, tr. it. Cortina, Milano 1996, pp. 145- 150

⁷ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 1976, p. 261. Cfr. anche Id., *Mente e natura*, tr. it. Adelphi, Milano 1984.

⁸ Interessante specie nel mondo dell'intercultura, cfr. F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma 2001.

Il suo impegno è totale, ma senza la tragicità che di solito si lega ad un impegno totale. Simula scelte, mette in prova strategie volte alla sconfitta dell'avversario, ma in effetti la posta è virtuale, si può combattere bene senza farsi troppo male. Simula storie, racconta inesistenti scelte ed avventure, mette in prova la storia senza rischiare scelte di vita: si possono vagliare ipotesi e persino correggere errori possibili. L'uomo inizia a giocare per questo, si accorge di avere davanti un problema poco chiaro, chiede un momento di silenzio per ordinare le sue idee: quando ha stabilito una propria strategia, ha capito quel che cercava, dice *Non gioco più* e torna nella vita reale. Questa è la seconda regola del gioco: non è una ripetizione annoiata di abitudini, è il momento in cui c'è una curiosità, una novità, si pensa di poter vincere un avversario non ancora sconfitto. Perciò il giocatore rispetta le regole del gioco: mentre se gioca per professione, come un tutor in ludoteca, come un giocatore d'azzardo, come un inventore di quiz, ha un altro motivo che lo spinge, non il desiderio di giocare. Perché il gioco è autotelico, ha per fine solo se stesso. Questa è la sua grande forza, che porta il suo contributo nell'educazione a tutti i livelli. Poter risolvere un problema invece di imparare una formula, è riconosciuto anche dalle scienze e dalla didattica come un modo per capire e imparare, il *Problem Finding, Problem Posing, Problem Solving* è raccomandato come metodo di spiegazione e insegnamento non solo alle scuole dei piccoli. Il metodo può creare modalità ludiche didatticamente ordinate in discorsi molto difficili, in approfondimenti di ricerca in settori da collegare ad altri⁹, unità dotate di chiusura operativa¹⁰, di uno stacco deciso su cui è possibile effettuare valutazioni e verifiche: è la via di conquistare punti di vista precisi, una epistemologia non continuista, come quella di Bachelard mostra come la scienza sia tutt'altro che metodica nella conquista del nuovo¹¹.

Il gioco mostra l'opportunità conoscitiva offerta da una struttura capace di avvolgere in sé molte sfere, i giocatori, il tessuto di regole, le singole partite, la volontà di vincere: è una *onionskin structure*, una sfera a buccia di cipolla che chiede di sdipanare tutti i fili partendo dal concreto, attenti a non rompere il filo del discorso. Educa al senso e al metodo con cui affrontare la complessità: consente di fare attenzione sia alla linea principale, semplice e delicata, senza dimenticare gli altri mondi coinvolti. È l'unico modo di vincere, conciliare i saperi e l'azzardo, altrimenti la presenza degli altri giocatori soverchierà l'azione più debole. È un esercizio e la messa in forma di una serie di ragionamenti abducenti che tra morfologia e conoscenza estetica, tra formazione dell'immaginario e memoria come progetto futuro, ¹².

L'educazione estetica può dare rinnovato spazio alla cultura unendo innovazione e documentazione. L'estetica è teoria della conoscenza sensibile dai tempi antichi, teoria del bello, del sublime e dell'arte dal 1700 in poi – oggi è conosciuta soprattutto per questo suo secondo significato. In tutti e due i significati, è il

⁹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2001 (1997), capitolo primo.

¹⁰ H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, tr.it. Garzanti, Milano 1987 (1984), pp. 76 e sgg.

¹¹ La ricostruzione della scienza si presenta in continuità, ma ad esempio G. Bachelard (*Il razionalismo applicato*, Bari 1975 -1949), *La filosofia del non*, Roma 1998 -1940) mostra come anche la scienza abbia i suoi corsi e ricorsi.

¹² Per saperne di più, vedi nel sito www.clementinagily.it il libro *In-lusio, il gioco come formazione estetica*, Napoli 2002 (gratuito).

luogo dell'incontro, della totalità, della determinazione presente non ancora ben sistemata negli schemi di conoscenza precedenti. Se si guarda il funzionamento dell'attività cerebrale¹³ è facile vedere come la struttura composita del cervello, attivata dalle sinapsi, agisce collegando parti diversamente specializzate in un percorso comune, costruisce la creazione del nuovo attraverso la rete di elementi già memorizzati. Così accade nel conoscere: laboratori in presenza o in FAD possono avere la stessa funzione di conoscenza recuperando un punto di vista unitario grazie all'ottica che guarda al prodotto da costruire – sulla scorta di alcune indicazioni teoriche. Uno sguardo etologico come quello di Lorenz può aiutare a tessere la storia della percezione, approfondire queste considerazioni e approfondire la "scienza del comportamento" tra biologia e cultura: "l'evoluzione dell'uomo viene determinata da due ordini di processi diversi, i cui tempi sono effettivamente discordanti, ma che stanno tra loro in un rapporto strettissimo di interazione: la lenta evoluzione filogenetica e la molto più rapida evoluzione culturale"¹⁴. L'attenta distinzione di questi processi aiuta a dare una misura conveniente alla risorsa del gioco nell'educazione, approfondire l'antropologia è indispensabile come la pedagogia per l'educazione¹⁵. Ma è un momento di crescita, il gioco, per l'impegno serio che imita le fasi di lavoro¹⁶, e per la gioia che dà di essere artefici, perché se non si crea addirittura il gioco almeno lo si sceglie. Senza questo impegno di vincere e gestire una novità, il gioco umano diventa intrattenimento: dà il piacere di una cosa scelta, ma diventa abitudine e melanconia¹⁷: è il momento di cambiare gioco – è questo il rischio di una lettura psicologica, antropologica ed etologica del gioco. È una sfida, un problema pratico, un'azione; ridurlo a casistica ne tradisce il senso.

Il gioco anche a scuola quindi va considerato dal punto di vista olistico che lo caratterizza: è un percorso totale, estetico un quadro, è capace di dare entusiasmo, di essere come dice Varela conoscenza enattiva, cognizione incarnata¹⁸. In esso il mondo dei fini, delle conoscenze, dell'azione personale, sono una sola cosa. L'autotelicità del gioco, il suo fondare su di sé, ne deriva: ed è questa la chiave d'oro da non perdere a scuola. L'interesse che spinge al gioco è la vera chiave dell'autoeducazione ed autovalutazione¹⁹, è automatico il rimando a nuove partite: perciò il gioco è in sé lavoro, gioco intelligente, come diceva Montessori²⁰.

"Il fanciullo... non ama le sue gioie infantili... vuol fare l'uomo: in questo è più serio"²¹ degli adulti che lo vezzeggiano. Va educato però per evitare la pigrizia che può venire dal non avere scopo. Nella scuola

¹³ Cfr. E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*, Liguori, Napoli 1994.

¹⁴ K.Lorenz, *L'altra faccia dello specchio*, tr. it. Adelphi, Milano 1973.

¹⁵ G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997, p. 13

¹⁶ Donde le potenzialità indicate da Makarenko, da Baden Powell, da Montessori e tanti altri.

¹⁷ J. Chateau, *Il fanciullo e il gioco*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1961 (1950), pp. 5, 19, 30.

¹⁸ F. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, tr.it. Feltrinelli, Milano 1992 (1991), p. 177. Vi si indica un approccio ingegneristico, invece che ermeneutico, che molto bene si sposa al processo del gioco.

¹⁹R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979, p. 19.

²⁰ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 1970, p. 60.

²¹ Alain, *Cento e uno ragionamenti*, tr. it. Einaudi, Torino 1975 (1960), p. 206.

meglio dei giochi sono perciò i laboratori²² che conservano la natura attiva di esperimento²³ ma sono già in sé una dimensione metaludica. Un metodo appropriato alla pedagogia della complessità è quindi l'educazione estetica²⁴, perché tra "l'atteggiamento ludico e l'atteggiamento estetico, la differenza è qualche volta molto piccola"²⁵. Ricostruire una linea vincente con un gioco personale dà gratificazione come sforzo nelle regole, che esercita il 'come se' volto allo scopo²⁶.

I laboratori possono unire il lavoro della *media education* alla didattica ordinaria, perché il cittadino di domani deve essere in grado di leggere correttamente i media, è fatto indispensabile nelle democrazie moderne²⁷: e si impara davvero a leggere quando si impara a scrivere e viceversa.

Kant²⁸ chiarì che il giudizio estetico fonda su un elemento a priori, universale, il sentimento di piacere dispiacere. Esso vive nel gusto come *compiacimento*: che nasce dalla coerenza di un quadro generale, di armonia o di disarmonia, e dona una conoscenza importante per l'uomo. Lo conquista il **gioco** delle facoltà teoretica e pratica. Lascio a chi legge il piacere, se vuole, di approfondire questo altriimportante significato del termine.

²² Alain, *Pensieri sull'infanzia*, tr. it. Armando, Roma 1967 (1963), scritto nel 1921 per un corso di Pedagogia infantile al Collegio di Sevigné p. 63 – 72.

²³ Ivi, pp. 72 e 100.

²⁴ Ivi, p. 31, p. 13.

²⁵ Jean Chateau, *Il fanciullo e il gioco*, cit., p. 162.

²⁶ Ivi, p. 144.

²⁷ J. Derrida, B. Stiegler, *Ecografie della televisione*, tr. it. Cortina, Milano 1997 (96).

²⁸ I. Kant, *Critica della facoltà di giudizio*, a cura di E. Garroni e H. Hohenegger, Einaudi, Torino 1999, cfr. E. Garroni, *L'arte e l'altro dall'arte*, Laterza, Bari 2003. Vedi il ns. *I. Kant nel bicentenario della morte, 2004, Il gioco delle facoltà*, in corso di pubblicazione nel volume in onore di Girolamo Cotroneo a Messina.