

Mettersi in gioco e giocare a scuola; la metodologia ludica come risorsa per la continuità.

Premesse teoriche

Marina De Rossi, Università di Padova¹

La tradizionale separazione fra gioco e apprendimento è un'operazione artificiosa e tipicamente scolastica, sorretta da una rappresentazione riduttiva del gioco visto solo come svago, distrazione da attività più serie e impegnative, come opposto al lavoro.

In realtà, il gioco ha un altissimo potenziale educativo in termini di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, di sviluppo dell'identità, delle relazioni sociali e di interiorizzazione delle regole e dei valori.

E' anche un'inesauribile fonte di motivazione all'apprendimento, elemento di fondamentale importanza per il benessere e il senso di efficacia del bambino e non solo. I bambini, i ragazzi e gli adulti imparano giocando in una pluralità di contesti, dal formale all'informale, con tempi, modalità e livelli di consapevolezza variabili e autodeterminati; la scuola è però un ambiente intenzionalmente progettato per costruire apprendimenti e processi educativi, quindi gli insegnanti possono, attraverso il riconoscimento della significatività esistenziale e l'efficacia didattica del gioco, adottarlo come metodologia fondante dei processi d'insegnamento-apprendimento, nonché come elemento di rinnovamento della professionalità docente e di continuità curricolare².

Nella progettazione educativo-didattica l'area metodologica è quella in cui si sviluppano maggiormente i potenziali di realizzazione degli obiettivi: le tecniche ludico-animative sono molteplici e flessibili, classificabili entro macro-aree di sviluppo che dalla *dimensione interiore* del soggetto (area del sé), gradualmente, includono gli elementi di *reciprocità* (area dell'alterità), fino a giungere ad una dimensione allargata di *collettività* (area della cooperazione).

Facendo riferimento ai metodi attivi e contestualizzandosi nell'esperienza del bambino, la loro peculiarità strutturale si esplicita nel potenziale *prasseologico* insito nella ricorsività circolare generata dalla riflessione sulla pratica che genera nuovi apprendimenti, consentendo spazi di lavoro educativo entro varie dimensioni della realtà (oggettiva, soggettiva, fattuale-esperienziale, virtuale, culturale, inter-culturale, sociale).

In tale prospettiva il gioco rappresenta uno strumento metodologico privilegiato che riassume in sé molteplici funzioni ricollegabili all'*Experiential Learning*.

Molti studi hanno cercato di giungere ad una sua modellizzazione teorica partendo dai diversi tipi di combinazione possibile considerandone le peculiarità, tuttavia lo sforzo di ogni teoria che lo esamina sta nella scelta di prospettiva, difficilmente inquadrabile in un'unica direzione, in grado di considerarlo come una vera e propria "ideazione, un esercizio di concetti e pratiche."³

A tal fine per proporre l'importanza e l'imprescindibilità delle considerazioni sul gioco è necessario cercare di operare la costruzione di una confluenza delle differenti interpretazioni intorno ad alcuni nodi concettuali fondativi nell'ambito della riflessione didattica inquadrandolo:

- a) come strumento di costruzione di cultura e intercultura;
- b) come strumento di sviluppo cognitivo e socio-affettivo;
- c) come contesto di sviluppo di competenze relazionali e meta-comunicative.

Lo spazio di analisi sarebbe ben più ampio considerando che "questo nostro secolo enfatizza un atteggiamento ambivalente nei confronti del gioco che – da un lato – viene vissuto, nella sua accezione fenomenologico-esistenziale, come un elemento indispensabile per ricreare la

¹ Il presente articolo è tratto da M. De Rossi, *Didattica dell'animazione*, Carocci, Roma, 2008.

² S.C. Negri, *Imparare giocando. Ruoli, apprendimento e didattica*, in E. Nigris, S.C. Negri, F. Zuccoli, *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma, 2007, pp. 249-302.

³ C. Gily, *In-Lusio*, Eurocomp, Napoli, 2002, p. 13.

vita dell'uomo e – dall'altro – invece, viene considerato come evento realizzato ed inglobato all'interno di un sistema socio-culturale che spesso rischia di transvalutarne il significato.”⁴
Di seguito cercheremo di presentare aspetti teorici provenienti da studi di aree scientifiche differenti considerando il gioco come un vero e proprio strumento pedagogico atto a favorire processi attivi, riflessivi, collaborativi e inclusivi ben spendibile lungo tutto l'arco del percorso educativo e formativo della persona.

a) *Il gioco come strumento culturale dialogico*

La relazione tra i fenomeni legati al gioco e la rappresentazione del concetto di cultura è un interesse che nasce dagli studi del XIX sec. all'insegna di alcuni grandi quesiti a carattere antropologico, primo tra tutti quello di trovare spiegazione circa la sostenibilità della teoria dell'universalità della condizione umana, nonostante la variabilità culturale, segnata dalla molteplicità delle sue manifestazioni.

Si deve agli studi di E.B. Tylor⁵ l'introduzione “dello studio comparativo del gioco e l'applicazione di questo metodo all'analisi delle “sopravvivenze”, cioè di usanze, opinioni, processi rimasti in vita per forza dell'abitudine, ma talvolta caricatisi di nuovi significati, in una società ormai diversa da quella originaria.”⁶

Questa interessante fase iniziale degli studi antropologici, da un lato, pone il gioco come *focus* degli studi, anzi le tipologie di giochi, intendendole come testimonianza del cambiamento dell'umanità nelle sue forme di manifestazioni culturali analizzandone le origini nello spazio e nel tempo e, dall'altro, inizia a porre la questione della funzione stessa del gioco nei differenti contesti.

Con la nascita del *funzionalismo antropologico* il concetto stesso di gioco viene sempre più connesso intrinsecamente ad altri aspetti della vita sociale, tentando di comprenderne i significati culturali ed individuali.⁷

Lentamente in questa prospettiva perde il carattere di futilità accessoria, divenendo sempre più segno caratterizzante e identitario della cultura stessa cosicché non sia più possibile concepire una scissione tra gioco e cultura e tra gioco e sistema sociale.

Ma la definitiva configurazione del gioco come cultura stessa deriva dall'“antropologia pedagogica della ludicità” di J. Huizinga⁸ che scardina definitivamente l'idea che il gioco sia solo un'attività di importanza secondaria o addirittura superflua, in quanto egli rinviene in ogni attività umana e in ogni aspetto della vita elementi di riconducibilità al gioco.

Lo studioso sostiene che nel corso della storia, l'uomo, oltre ad essere definito *sapiens e faber*, è sempre stato anche *ludens*.

Per *homo ludens* Huizinga intende la peculiarità caratteristica della persona che attraverso l'intenzionalità del sapersi mettere in gioco con l'immaginazione, la simulazione e l'esercizio di quella che oggi definiamo competenza di *problem solving*, diviene capace di produrre e di ricercare nuovi significati del proprio agire, cioè sostanzialmente di costruire cultura.

Mentre nelle concezioni antecedenti era la cultura a caratterizzare le varie manifestazioni ludiche, gli studi dell'antropologo olandese ribaltano la posizione individuando la ludicità come contrassegno delle culture.⁹

La sua concezione determina elementi d'importante caratterizzazione anche sul piano educativo:

- a) ogni gioco è un atto *libero*;

⁴ R.G. Romano, *L'arte di giocare*, op. cit., p. 213.

⁵ Si veda E.B.Tylor, *Cultura primitiva* (1871), in P. Rossi, (a cura di), *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.

⁶ *Ibidem*, pp. 42-43.

⁷ Si vedano in particolare gli studi di B.K. Malinowski, *Cultura* (1931), in P. Rossi (a cura di), *Il concetto di cultura...*, op. cit.

⁸ Si veda J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1946 [1938].

⁹ Per approfondimenti si veda A. Kaiser, *Antropologia pedagogica della ludicità*, La Scuola, Brescia, 1996.

- b) ogni gioco ha le sue *regole* che determinano obbligo e inconfutabilità e la trasgressione provoca la fine del gioco in quanto si esce dal territorio dell'*in-lusio* (ossia finisce lo stato di simulazione);
- c) ogni gioco spazia in un territorio di *realtà fittizia*, cioè una sfera temporanea di attività con finalità propria;
- d) ogni gioco è limitato nel *tempo* e nello *spazio* e il vincolo temporale e spaziale fa sì che esso si fissi come una forma di cultura ripetibile e tramandabile;
- e) ogni gioco è all'insegna del *piacere* includendo serie forme di impegno.

Allora se il gioco crea la cultura, può divenire anche contesto di incontro tra le culture rappresentando uno spazio reale/virtuale in cui il simbolismo, la finzione, l'assunzione di ruoli altri dal sé implementano lo sviluppo del "possibile", dei "possibili" al plurale tramite la lievità del guardarsi reciprocamente in un atto volontario di scambio e comunicazione a volte difficile, se non impossibile, nella configurazione della razionalità del reale.

Società sempre più complesse, post-ideologiche, cosiddette "liquide", si stanno modificando con tempi imprevedibili e la finalità primaria dell'educazione diviene quella di vivere ed insegnare a vivere i rapporti con alterità¹⁰ in prospettiva interculturale, intendendo tale termine non ristretto all'incontro con lo "straniero" in senso geografico, ma ampliato alla valorizzazione della differenza di cui ogni uomo, anche quello della porta accanto, è espressione.

La logica del cognitivo non riesce da sola ad assolvere tale compito: in educazione la componente emotivo-affettiva, corporea ed esperienziale non può essere disgiunta da quella cognitiva, anzi ne è parte integrante e influenza in maniera determinante motivazione, processi di apprendimento, sviluppo della persona.¹¹

"Costruire la propria conoscenza significa, oltre a formare se stessi, costruire il rapporto con gli altri e il mondo. Ogni conoscenza è sempre imbevuta, allacciata e intrecciata con i nostri sistemi di valori, le nostre scelte morali, la nostra identità psicologica [...] Non ha nessun senso porre divisioni tra l'aspetto razionale e l'aspetto esistenziale perché entrambi concorrono all'elaborazione della conoscenza".¹²

La funzione del gioco, anche in prospettiva educativa e didattica, diviene così strumento strategico per favorire e sperimentare la costruzione di significati nella realtà interpersonale.

G. Mead, nei suoi studi degli anni '30, analizza il gioco come una delle condizioni sociali al cui interno emerge il Sé; in particolare, attraverso il gioco simbolico e i processi di assunzione di ruolo il soggetto si confronta con gli altri identificando le differenze e le somiglianze.¹³

Due sono i processi socio-cognitivi implicati nel gioco simbolico: l'assunzione di ruolo e, contestualmente, di prospettiva.

Attraverso questo esercizio si determinano importanti implicazioni dal punto di vista psicologico e pedagogico: si viene a creare un processo di azione e reazione attraverso cui si consolidano le nozioni di Sé e Altro in atto di scambio e di comunicazione.

L'utilizzo della metodologia ludica consente la realizzazione e il conseguimento di obiettivi educativi volti a facilitare la comprensione e la partecipazione alla realtà.

Tuttavia non è un processo automatico divenire consapevoli degli impliciti culturali che sottendono i comportamenti e operare il passaggio da un pensiero unico e rigido a un pensiero plurale, disponibile al decentramento cognitivo ed emotivo; piuttosto "è possibile, in qualche misura apprendere il pensiero e il comportamento interculturale tramite il loro esercizio, esponendosi alla pluralità e all'incontro con la diversità."¹⁴

Sia come elementi caratterizzanti l'ambiente di apprendimento nello scenario della continuità curricolare, sia come metodo educativo nell'agire sociale, le tecniche ludiche si configurano

¹⁰ Si approfondisca in M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Mondadori, Milano, 2003.

¹¹ Si veda P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino, 1997.

¹² A. Munari, *Il percorso della conoscenza*, in Fabbri D., Munari A., *Il piacere di conoscere*, in "Animazione sociale", n.6/7, giugno/luglio, 1994, p. 38.

¹³ Si veda Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma, 2002.

¹⁴ V. Di Modica, A. Di Rienzo, R. Mazzini, *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*, Carocci Faber, Roma, 2005, pp. 11-12.

come strumenti dell'impegno progettuale per la promozione del dialogo, dello scambio e della convivenza democratica.

b) Il gioco come strumento di sviluppo cognitivo e socio-affettivo

Il fenomeno ludico, già dalla seconda metà del XIX, è stato oggetto di studi anche entro le teorie evoluzioniste e come fenomeno complesso ha suscitato interesse, soprattutto in merito alle modalità di attuazione ed alla genesi del comportamento.

Da posizioni interpretative comparative, squisitamente biologiche come quella di K. Groos (1896), secondo le quali il gioco rappresenta un *esercizio* dell'età infantile *preparatorio* alla vita adulta, si è pervenuti ad una sintesi significativa delle teorie evoluzioniste attraverso gli studi di E. Claparede¹⁵, nei primi decenni del XX secolo.

Secondo la sua elaborazione del concetto di *educazione funzionale* si propone lo studio di come "si sviluppano i processi mentali considerandoli riferiti al loro significato biologico, al loro compito, alla loro utilità per l'azione presente e futura, per la vita".¹⁶

Sin da queste prime ricerche la dimensione ludica si configura come attività primaria atta a soddisfare proprio le esigenze funzionali intellettive e affettivo-emotive del soggetto; nei processi di apprendimento il gioco è una risorsa per consentire al bambino di appropriarsi e rielaborare le proprie "potenzialità energetiche".

In tempi recenti il gioco è stato inteso come una delle situazioni osservative privilegiate attraverso le quali esplorare la natura del pensiero infantile, considerandone però anche gli aspetti critici derivati dalla difficoltà di cogliere, in situazione strutturata di osservazione, elementi di spontaneità che, spesso, sfumano e si distorcono.

Tuttavia, poiché concordemente si è evidenziata la sua importante funzione nei processi di sviluppo e in quelli educativi, pare necessario accennare agli studi principali dai quali sono derivate importanti considerazioni di natura psico-pedagogica ad alta implicazione metodologica.

In una delle trattazioni più sistematiche¹⁷ sul gioco viene proposta una definizione basata su tre caratteri distintivi:

- a) come disposizione psicologica;
- b) come un insieme di comportamenti osservabili;
- c) come contesto entro il quale osservare il verificarsi di particolari fenomeni.

Per quanto concerne la disposizione psicologica essa prevede sei componenti diverse che si integrano nell'atto ludico: la motivazione intrinseca; la priorità dei mezzi sul fine; la dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna; la non letteralità del gioco; la libertà dai vincoli; il coinvolgimento attivo.

La *motivazione intrinseca* è uno dei caratteri essenziali e distintivi poiché l'atto del gioco pare imprescindibilmente legato e influenzato dal piacere gratuito di compierlo e non vi è altra giustificazione o attesa sociale; ciò postula il secondo aspetto che consiste nella focalizzazione del processo, piuttosto che del risultato (*priorità dei mezzi sul fine*) e ciò determina un esercizio fondamentale più nella fase preparatoria del gioco che non in quella attuativa (costruzione dello scenario delle azioni; decisione dei ruoli; predisposizione dei materiali; negoziazione sulle regole).¹⁸

Conseguentemente i comportamenti ludici, quanto le condizioni ambientali inducono un clima di sicurezza privo di ansietà, favoriscono i comportamenti esplorativi autonomi correlati al gioco¹⁹, trasformandoli in azioni utili a stimolare la fantasia e la creatività (*dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna*).

¹⁵ Si vedano, E. Claparede, *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze, 1955 [1909, 1940]; id., *L'educazione funzionale* trad. it., Giunti-Barbera, Firenze, 1952 [1930, 1946].

¹⁶ E. Claparede, *L'educazione funzionale*, op. cit., p. 1.

¹⁷ Si veda K.H. Rubin, G.G. Fein, B. Vandenberg, *Play*, in P. H. Mussen (a cura di), *Handbook of child psychology*, vol. 4: *Socialization, personality, social development*, Hetherington, Wiley, N.Y., 1983.

¹⁸ Si veda J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, vol. IV, Roma, Armando, 1981.

¹⁹ Si veda J. Belsky, R.K. Most, *From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior*, in "Development Psychology", n.17, 2001, pp. 630-639.

A ciò si lega il potenziale trasformativo della realtà poiché “ancora una volta a differenza di altre attività, ancorate alle caratteristiche fisiche delle cose, nel gioco il bambino può esplorare nuovi possibili significati”²⁰, trattando gli oggetti e le situazioni come se fossero qualcosa d’altro (*non letteralità*); ciò sviluppa anche la *libertà dai vincoli* la quale, particolarmente riferita al problema delle regole, soprattutto nel gioco spontaneo, rappresenta il contesto ottimale per incentivare processi di negoziazione e mediazione dei significati.

L’ultima componente, che riguarda il *coinvolgimento attivo*, considera il gioco come attività sempre volta ad incentivare la partecipazione consapevole dei giocatori innescando mantenimento di interesse ed impegno.

Le categorie, considerate da un punto di vista psicologico nel loro insieme, danno conto delle caratteristiche del gioco introducendo già i presupposti per la riflessione pedagogica che intende valorizzare il gioco come metodologia attiva e riflessiva.

Per quanto riguarda il secondo carattere, gioco come comportamento osservabile, i riferimenti principali sono da attribuirsi agli studi di J. Piaget il quale individua tre forme “accomunate dal processo sottostante dell’ assimilazione: il gioco di esercizio (*nella primissima infanzia legato alla variazione deliberata degli schemi senso-motori*); il gioco simbolico (*permanente anche in età di sviluppo più avanzato che consente di mettere alla prova la personale capacità di manipolare i simboli*); il gioco/i con regole (*sviluppo della coscienza morale attraverso i quali viene esercitata la capacità di misurarsi con i processi di natura sociale*)²¹.

Interessanti sviluppi di classificazione comportamentale provengono anche da C. Garvey²² e riguardano particolarmente i materiali utilizzati durante l’attività ludica in base ai quali è possibile considerare le diverse funzioni del gioco: si può giocare con gli oggetti, con le parole e i linguaggi, ma anche con materiali sociali (ruoli, identità culturalmente e socialmente connotati).

L’esplorazione delle classificazioni che si evidenziano dalle ricerche, sono basate sull’identificazione dei processi cognitivi e sociali degli atti di gioco e dei comportamenti ludici e ci aiutano a comprendere la grande variabilità intrinseca al concetto stesso²³ e quindi a spiegarne meglio il suo utilizzo in ambito didattico.

Il gioco può essere visto anche come contesto di azione e ciò può essere letto in duplice senso: da una parte come situazione entro la quale interpretare specifici fenomeni comportamentali (ad esempio l’osservazione dei bambini durante il gioco euristico, oppure le dinamiche sviluppate durante il gioco simbolico e di fantasia); dall’altra come azione condotta da determinate circostanze ambientali finalizzata a scopi precisi (ad esempio giochi di *problem solving* didattico o giochi di conoscenza progettati con scopi di migliorare il clima sociale in un gruppo).²⁴

Per il secondo aspetto è stato riscontrato come la predisposizione di *setting* adeguati, influenzi l’evocazione di comportamenti ludici.

Quindi in un progetto non è di secondaria importanza la pianificazione degli spazi, dei materiali e dei tempi in quanto, parimenti alla scelta delle tecniche e degli strumenti, rappresentano una variabile fortemente incidente nei processi e nei prodotti.

La progettazione di adeguati ambienti d’apprendimento, secondo l’attuale definizione collegata alla didattica per competenze, ha una grande rilevanza nel favorire atteggiamenti co-costruttivi, creativi ed espressivi dei bambini; in genere devono essere predisposti tenendo conto sia della struttura, sia della conduzione delle attività in modo che vi siano materiali (strutturati e non) e oggetti che stimolino la motivazione a partecipare; che ci siano spazi per muoversi con una certa autonomia favorendo le libere scelte di posizione (ad esempio tavoli e sedie mobili, angoli tematici); che si crei un’atmosfera di fiducia e di supporto (anche lo spazio invia segnali di accoglienza o rifiuto); che i tempi siano pianificati in modo tale da evitare affaticamento, noia, ansia, fretta.

²⁰ E. Baumgartener, *Il gioco dei bambini*, op. cit., p. 13.

²¹ *Ibidem*, p.15; si veda Piaget J., *La formazione del simbolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1972 [1945]. Il corsivo è n.d.a.

²² Si veda C. Garvey C., *Il gioco*, Roma, Armando, Roma, 1979.

²³ J. R. Moyles, *Just Playing?*, Open University Press, U.K., 2006.

²⁴ Si veda la ricerca condotta in M. Callari Galli M., *Voglia di giocare*, Franco Angeli, Milano, 1982.

In particolare diversi studi sono stati dedicati all'esplorazione sistematica degli effetti delle variabili di contesto sul gioco dei bambini considerando l'influenza della qualità e della quantità dei materiali, della densità spaziale, dello spazio interno o esterno.

Da queste ricerche risulta che "i comportamenti specifici cambiano notevolmente in funzione delle caratteristiche dell'ambiente: ad esempio, le dimensioni e la tipologia degli oggetti a disposizione dei bambini contribuiranno a determinare un gioco di costruzione oppure un gioco motorio; la numerosità e la composizione del gruppo, la presenza o meno di un adulto orienteranno il gioco verso la condivisione tra pari o verso l'interazione con l'adulto."²⁵

Per quanto riguarda le considerazioni sul gioco in riferimento alla sua centralità nello sviluppo del pensiero simbolico, fondamentalmente sono da sottolineare i contributi maggiori apportati, oltre che dagli studi di J. Piaget, anche da L.S. Vygotskij e J. Bruner (nel contributo già citato con Jolly e Sylva).

Piaget definisce il gioco come elemento fondante poiché attraverso questa azione il bambino compie un importante processo di confronto con una realtà immaginaria conservando una relazione con la realtà affettiva, ma essendo in grado, nello stesso momento, anche di distanziarsene.

Egli sostiene che questo sia un esercizio di un'attività mentale che sviluppa capacità di creazione di simboli per evocare eventi non presenti nella realtà, cosicché i bambini attraverso il gioco sono in grado di adattare e trasformare la realtà esterna in maniera funzionale alla propria motivazione e al proprio mondo interiore.

Dal punto di vista cognitivo questa funzione sviluppa sia il consolidamento attraverso la ripetizione e l'esercizio, sia il senso di efficacia rispetto al proprio potenziale di azione sulla realtà, poiché nel mondo fittizio della fantasia non si è vincolati né dalle proprietà degli oggetti né dagli insuccessi.

Vygotskij, comparabile per alcuni tratti con gli studi piagetiani, ne approfondisce la portata considerando il gioco anche le implicazioni affettive, motivazionali, relazionali e sociali che stanno all'origine.

Secondo lo studioso russo il gioco è strettamente legato a tre aspetti a carattere emancipatorio perché è atto di mediazione tra i propri bisogni e la realtà contingente (risposta originale a bisogni non soddisfatti); è contesto liberatorio rispetto al potere vincolante delle cose (il suo famoso esempio "la scopa che diventa un cavallo") che poi si consoliderà con la ricchezza simbolica del linguaggio²⁶; è zona di "sviluppo prossimale" poiché giocando "un bambino si comporta sempre al di sopra del suo comportamento quotidiano" in quanto "il gioco contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo"²⁷.

Vygotskij propone un'interessante prospettiva di analisi del gioco anche contestualizzandolo come forma di pensiero in ambiti diversi da quelli classici e spontanei dell'età infantile, infatti egli afferma che "durante la fase scolare il gioco non scompare, ma permea di sé il modo di atteggiarsi dei bambini verso la realtà. Esso vede la propria naturale continuazione nell'istruzione scolastica e nel lavoro (attività costruttiva che si basa su delle regole). Ogni esame relativo all'essenza del gioco ha mostrato come nel gioco si venga a creare un nuovo rapporto tra il campo semantico e quello visuale, vale a dire tra situazioni del pensiero e situazioni della realtà"²⁸.

Ulteriori sviluppi si consolidano con le osservazioni derivate dalle ricerche condotte da J. Bruner che hanno evidenziato il rapporto tra il gioco e le strategie per lo sviluppo dei problemi (*problem solving*).

Dai dati emersi, è risultato che questo rapporto è condizionato dalla tipologia delle attività, più o meno strutturate.

²⁵ E. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, op. cit., pp. 16-17.

²⁶ Si veda L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1987[1966]

²⁷ E. Baumgartner, *Il gioco dei bambini*, op. cit., p. 19; citazione di L.S. Vygotskij, *ibid.*, p. 150.

²⁸ L.S. Vygotskij, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in "Soviet Psychology", vol.12, n. 6, 1966 (intervento del 1933 allo Herten Pedagogical Institute di Leningrado), riportato integralmente in J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco*, op. cit., p. 678

Le attività ludiche strutturate (giochi con regole esplicite, giochi di logica, uso di materiali strutturati) presentano un grado maggiore di difficoltà cognitiva, ma possono essere efficacemente utilizzate al fine di sviluppare capacità di analisi, pensiero critico, abilità argomentative, competenze nell'uso di strategie di ricerca, capacità di ragionamento per l'esercizio di strategie di soluzione.

Diversamente giochi meno strutturati (ad esempio di partecipazione espressiva, di comunicazione verbale e non verbale, di relazione) richiedono maggiormente l'impiego di abilità sociali e sono indicate per lo sviluppo ed il rafforzamento di competenza sociale.²⁹

Pare possibile affermare che, seppur con differenziazioni peculiari a specifici problemi o ambiti teorici, vi sia una trasversalità unificante nei contributi proposti nel considerare il gioco come un fattore essenziale di sviluppo, utile al soggetto di sperimentare e consolidare nuove competenze sia di natura cognitiva, sia socio-affettiva.

Ma il tema del gioco è stato trattato anche in relazione allo sviluppo del pensiero creativo dallo studioso D. Winnicott³⁰ e due sono gli aspetti della sua teoria che intendiamo recuperare ai fini del nostro lavoro: il concetto di oggetto transizionale e quello di creatività.

Lo studio dell'oggetto transizionale si riferisce a fenomeni compensatori che compaiono già nelle primissime fasi della vita: è l'uso, manipolatorio e di contatto, di oggetti che assumono valenze simboliche e permettono al bambino di dare risposte ai bisogni di conciliazione tra il mondo interno e i vincoli della realtà esterna.

Secondo lo studioso, il gioco è un oggetto transizionale poiché si colloca in un'area intermedia di sviluppo favorendo processi di mediazione e di sentimenti di efficacia.

Vi è una forte correlazione tra la creazione di oggetti transizionali e la costruzione del simbolismo; l'oggetto usato diventa simbolo di qualche altro oggetto parziale che il bambino ri-crea nella sua mente e quando viene usato il simbolismo è già presente la funzione di distinzione tra fantasia e fatto, tra oggetti interni ed esterni, tra creatività primaria e percezione.

L'oggetto transizionale è una forma di risposta positiva della mente, la creazione di un territorio di in-lusio (spazio ludico) nel quale rideterminare la realtà.

L'azione creativa e lo sviluppo del pensiero che la costruisce sono di particolare rilevanza in riferimento al gioco ed alla metodologia ludica, in quanto rappresentano una puntualizzazione a ciò che è già stato espresso in merito alle potenzialità educative che il gioco offre.

Winnicott parte da una definizione della creatività strettamente connessa all'esperienza sociale e culturale definendola come atto originale interpretativo dei costrutti del reale.

Egli individua nel gioco lo spazio potenziale creativo tra l'individuo e l'ambiente poiché sono rese possibili esperienze costruttive tra il soggettivo e l'oggettivo; la particolarità risiede nel fatto che l'area del gioco è intermedia, non corrisponde alla realtà psichica interna, essa è fuori dall'individuo, ma non è neppure il mondo esterno.

In quest'area di gioco il soggetto raccoglie oggetti o fenomeni dal mondo esterno e li usa al servizio di qualche elemento che deriva dalla realtà interna o personale.

Infatti “senza allucinare, il bambino mette fuori un elemento potenziale onirico, e vive questo elemento in un selezionato contesto di frammenti di realtà esterna”.³¹

L'importanza risiede nel fatto che, secondo lo studioso, vi è una linea diretta di sviluppo: dai fenomeni transizionali al gioco; dal gioco, al gioco condiviso e da questi alle esperienze culturali.

Il gioco allora, anche in termini psichici, rappresenta un elemento di sviluppo dell'attività creativa per la ricerca del Sé poiché “mentre gioca, e forse soltanto mentre gioca, il bambino o l'adulto è libero di essere creativo.”³²

²⁹ J. Bruner Et al., *Il gioco*, op. cit..

³⁰ E. Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, op. cit., p. 19. Il corsivo è n.d.a.

³¹ D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, op. cit., p. 99.

³² *Ibidem*, p. 101.

c) Il gioco come contesto di sviluppo di competenze relazionali e meta-comunicative

Le teorie fino ad ora presentate hanno cercato di inquadrare il fenomeno ludico soprattutto in relazione alle sue funzioni nello sviluppo della capacità del bambino di costruire significati.

Esiste però un altro aspetto funzionale che riguarda la contestualizzazione nell'area interpersonale, intesa come area della comunicazione.

Il gioco, secondo questa prospettiva, viene analizzato come una delle condizioni sociali al cui interno diviene possibile la reale emersione del Sé.

In particolare, nella funzione simbolica e di assunzione di ruolo che il gioco consente si attuano processi identificatori e distanziatori che non sono altro che una modalità che permette al soggetto di immaginare se stesso come se fosse un altro.

Il Sé rappresenta il centro delle diverse prospettive e la funzione che svolge è quella di dare senso ai diversi ruoli e ai contesti immaginari che come scenari si vengono a creare.

“Tutte le forme di gioco di ruolo traggono origine dal mondo sociale e quindi tutti i processi di assunzione di ruolo e di prospettiva sono di natura sociale, anche quando il bambino gioca da solo.”³³

Il gioco in generale in questa prospettiva di significato si colloca come contesto di pratiche di relazione e comunicazione e, quasi paradossalmente, è la serietà del mettersi completamente in situazione, contenuta nell'atto ludico, che determina lo sviluppo di processi trasferibili anche in situazioni di realtà.

E' pertanto possibile arrivare ad un primo accordo nel tentativo di chiarire cosa si intenda per gioco e di superare l'antico paradosso della serietà dei giochi, definendo il gioco – da una parte – “come l'oscillazione ludica tra una certa realtà seria ed il desiderio del suo superamento, e – dall'altra – come l'immissione della serietà in un'attività, il gioco, che si configura come superamento della realtà stessa.”³⁴

A questo punto pare necessario ricollegarci ad una delle teorie epistemologiche più affascinanti sulla concezione della realtà come sistema stratificato di categorie ermeneutiche, entro le quali il gioco si pone come combinazione di processi ed azioni di apertura di varchi di passaggio trasversale.

I riferimenti sono alle parole-chiave “contesto” e “gioco” nella prospettiva di G. Bateson che vengono messi in relazione attraverso analogie di tipo metaforico³⁵ di accostamento alle cornici di tipo fisico che vengono a definire una separazione tra una dimensione “esterna”, collegata ad un concetto complessivo di realtà ed a una “interna”, che rappresenta l'azione in corso, caratterizzata e garantita dalla presenza di determinate regole.

Nella vita reale l'“incorniciamento” delle situazioni è questione innegabile per riuscire ad operare contestualizzazioni di tipo psicologico e tali inquadramenti operati sono “sia di natura esclusiva, poiché l'inclusione di certi messaggi esclude automaticamente certi altri messaggi; sia di natura inclusiva, poiché l'esclusione di certi segnali ne caratterizza l'inclusione di altri.”³⁶

Ogni cornice di riferimento dipende dalla relazione che si considera tra lo sfondo, ossia l'inquadramento psicologico, e la figura focalizzata (teoria della Gestalt).

Pertanto, così come non è possibile fisicamente utilizzare un unico criterio percettivo valutativo per l'interno rappresentato, cioè per la cornice e per la realtà esterna, allo stesso modo dal punto di vista psicologico, è necessario essere in grado di scegliere una prospettiva di lettura per interpretare i significati che mutano a seconda dei contesti.

“La non corretta interpretazione di una cornice o di un evento provoca sempre una disfunzione cognitiva di notevole rilevanza in colui che interpreta il fatto”³⁷ e tale disfunzione si riflette sempre a livello comunicativo.

³³ E. Baumgartner, *Il gioco dei bambini*, op. cit., p. 21.

³⁴ R. G. Romano, *L'arte di giocare*, op. cit., p. 108.

³⁵ Si veda G. Bateson, *“Questo è un gioco”*, Cortina, Milano, 1996.

³⁶ R.G. Romano, *L'arte di giocare*, op. cit., p.110.

³⁷ *Ibidem*, p. 113.

L'azione del gioco in chiave educativa si pone come fondamentale risorsa in questo complesso percorso di crescita; già nella prima infanzia avvia alla comprensione del sistema di stratificazione categoriale del reale³⁸, la consapevolezza nell'operare corrette distinzioni, la riflessione nel determinare contestualizzazioni, l'analisi di differenti visioni ed interpretazioni, l'efficacia nel sapersi collocare significativamente e creativamente entro i contesti di vita.

Il *come* realizzare questi obiettivi, sotto il profilo della riflessione didattica, non è di facile centratura in quanto non si tratta di passare da un ordine all'altro di apprendimenti, né di contenuti da proporre, ma piuttosto di incentivare processi atti a modificare le strutture del pensiero dall'interno, rinnovandole continuamente attraverso la costruzione di competenze di mediazione e negoziazione del saper fare e del saper essere.

Allora il gioco, attraverso la simulazione, il distanziamento dal reale, l'assunzione di ruoli e l'attuazione processi di mediazione interpersonale, rappresenta uno dei modi in cui è possibile imparare a leggere il sistema di stratificazione in uso in situazioni diverse.

Ossia consente di collegare "tutti gli elementi disgiunti, per creare dei chiasmi con le singole linee apprenditive, le quali viste nella loro singolarità potrebbero non avere alcun senso o avere un senso completamente differente rispetto al contesto in cui vengono inserite."³⁹

Dal punto di vista pedagogico ciò è di estrema rilevanza poiché recupera e valorizza la dimensione del contributo personale e della costruzione attiva di significati interpretativi perché, come sostiene Bateson "entro in qualche cosa che creo e che chiameremo contesto".⁴⁰

Ciò sviluppa *empowerment* sia del singolo, sia del gruppo, considerando dirompente il cambiamento che può essere promosso dalla metodologia attiva del gioco.

L'esercizio simulato, sviluppato dallo spazio ludico, di analisi e comprensione delle regole che governano i contesti, secondo Bateson, è una sorta di allenamento virtuale che stimola nel soggetto capacità di azioni significative di attraversamento delle cornici, aiutandolo ad apprendere, a comprendere e a interpretare nuove regole.

La metafora spiega come, nella realtà, l'imprigionamento dentro una cornice (comunicativa, di ruolo, personale, sociale, culturale) rappresenti la difficoltà, a volte permanente, di intraprendere il rischio del cambiamento, rivelandoci un'immagine di persona statica, incapace di attivarsi, di prendere decisioni, di intervenire nelle regole del gioco, in definitiva in costante fuga dall'assunzione di responsabilità.

La struttura epistemologica di Bateson non intende il termine gioco limitatamente ad alcune tipologie di tecniche e neppure ne definisce gli atti costituenti; con la parola gioco non indica un'azione particolare, legata ad esempio solo al divertimento, ma lo considera una cornice di contesto che può diventare una *formae mentis* di connotazione delle azioni stesse.

"La barriera rispetto agli attributi [situazionali] esterni è più simile ad un setaccio che a un solido muro [...] il setaccio non soltanto seleziona, ma anche modifica ciò che filtra"⁴¹, ossia l'entrata, l'uscita e, in generale, il passaggio attraverso le cornici di contesto implica anche un continuo impegno ermeneutico che induce il soggetto anche ad un lavoro esegetico interpretativo del sé e dell'Altro diverso da sé.

Il gioco, così come l'entrare nei contesti della vita, producono e inducono a processi di relazione entro le quali si dispiegano regole.

Secondo Bateson esistono punti strutturali (regole) che regolamentano il gioco e punti che aprono spazi di negoziazione, che sono le regole di secondo livello, rappresentate dall'insieme di punti attraverso i quali è possibile discutere sui primi.

Questa seconda modalità di rappresentazione della regola è quella che si configura come un metalinguaggio, "cioè un linguaggio designato a discutere le regole del gioco o, meglio, designato a parlare a proposito del linguaggio di un gioco"⁴²

³⁸ Per G. Bateson la configurazione della realtà in cornici costituisce una struttura a "buccia di cipolla" (*onionskin structure*) che rappresenta l'epistemologia della complessità. Si veda Bateson G., "Questo è un gioco", op. cit..

³⁹ R.G. Romano, *L'arte di giocare*, op. cit., 112.

⁴⁰ G. Bateson, *Mente e natura*, op. cit..

⁴¹ E. Goffmann., *Divertimento e gioco*, in E. Goffmann, *Espressioni e identità*, Mondadori, Milano, 1979, p. 27.

⁴² R. G. Romano, *L'arte di giocare*, op. cit., p.123.

Il problema della regola dal punto di vista educativo rappresenta uno dei nodi centrali ed il gioco si offre come contesto di riflessione sulla loro esistenza, sulla loro funzione, sulla loro eventuale negoziazione o trasgressione.

Per comprendere la relazione tra gioco, cornice e regole è necessario affinare strumenti di una logica paradossale che consentano non di individuare le varie regole esistenti al di fuori del gioco ed al di dentro delle cornici e neppure di individuare le regole che permettono tali regole, ma di riuscire a concepire i diversi contesti e gli “incorniciamenti” come luoghi di una dinamica che permette di passare da una regola all’altra.

In questo modo il gioco si configura come un atto flessibile, dove l’incertezza e la sfida coabitano, dove la lievità rompe la rigida schematicità dei meccanismi dalla vita reale e consente anche il gioco stesso delle relazioni, cosicché si può affermare che “entrare nel gioco riuscire poi a stare nel gioco, equivale a mettersi in gioco, cioè ad allentare le proprie regole di comportamento e di conoscenza.”⁴³

La complessità della regola intesa come costruito sociale è stata affrontata, come già accennato, soprattutto per ciò che concerne il ruolo del gioco nello sviluppo mentale dei bambini.

“Di solito un bambino fa esperienza della propria subordinazione ad una regola rinunciando a qualcosa che egli desidera, ma nel caso del gioco la subordinazione ad una regola e la rinuncia ad agire seguendo un impulso immediato costituiscono gli strumenti del massimo piacere.”⁴⁴

In qualsiasi forma di gioco, anche in quello spontaneo infantile, esistono regole che per i giocatori sono al contempo irreali, perché del mondo immaginario, vincolanti in quanto derivano dalla situazione immaginaria stessa, ma violabili in quanto la flessibilità della realtà virtuale del ludico consente il famoso travalico delle cornici.

Inoltre la stessa durata del gioco dipende dal relativo grado di sviluppo di consapevolezza e adesione alla regola producendo sia quella che può essere definita la “pratica delle regole”, ossia il modo con cui i bambini mettono in pratica le regole, sia quella che rappresenta la “coscienza delle regole”, cioè il modo in cui i bambini, relativamente all’età, percepiscono gli elementi che sono propri delle regole del gioco (obbligatorietà, inviolabilità, eteronomia, autonomia, scelte).

La coscienza della regola si sviluppa progressivamente, secondo Piaget, in stadi legati alle diverse tappe dello sviluppo infantile: in una prima fase, quella della primissima infanzia, il gioco ha una configurazione individuale con regole prettamente a carattere introiettivo inconscio; nella fase successiva, corrispondente all’incirca con l’età della scuola dell’infanzia, la regola viene percepita con caratteri eteronomici, ossia dettati dall’esterno e viene vissuta ancora in forma soggettiva, anche se si configura il senso dell’obbligatorietà e inizia il lento passaggio verso l’autonomia interpretativa in relazione al contesto; nella terza fase, corrispondente all’età della scuola primaria, il gioco entra nella fase dell’ “incipiente cooperazione” con l’inizio della codificazione e unificazione delle regole percepite come il frutto di decisioni, trasformazioni, negoziazioni e consenso collegiale.⁴⁵

La regola, a questo punto, da costrittiva diviene cooperativa implicando il pensiero critico, l’abilitazione alla scelta e la determinazione della legge morale che sarà spazio di esercizio per tutta la vita.

Il processo educativo, in tale quadro situazionale, incontra in modo permanente la dimensione della trasgressione alla regole, che contestualizzata nel gioco fa sì che esso stesso rappresenti di per se stesso un processo che infrange le regole della vita ordinaria.⁴⁶

Tuttavia, dal punto di vista educativo, è l’ammissione della trasgressione della regola che implica l’accettazione e il riconoscimento della regola stessa, pertanto l’azione educativa risiede non tanto nel fatto di porre dei divieti fine a se stessi, ma nel fatto di lavorare per favorire la presa di coscienza della regola stessa, promuovendo l’uso di strategie che attraverso

⁴³ P.A. Rovatti P., *Il gioco e le cornici*, in “Aut Aut”, n. 269, sett.-ott., 1995, p. 51.

⁴⁴ L.S. Vygotskij, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, op. cit., p. 672.

⁴⁵ Si veda J. Piaget, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze, 1972 [1969].

⁴⁶ A questo proposito oltre ai contributi di G. Bateson, si veda anche P. Watzlawick in P. Watzlawick et.al., *Pragmatica della comunicazione umana*, op. cit.

la riflessione trasformino la trasgressione o il suo desiderio in occasione di apprendimento e conoscenza.

“Affinché la scoperta e l’esperienza della trasgressione siano possibili, è necessaria la presenza di regole, ma al tempo stesso queste regole devono poter tollerare e sussistere alla loro trasgressione”⁴⁷.

Il gioco consente tutto questo arricchendo di significato anche l’interpretazione della realtà al fine di promuovere l’educazione di quella che si può definire come *la persona ludica*.

Infatti, per tentare di stenderne un profilo in chiave pedagogica, possiamo dire concepisce coscientemente la realtà come un complesso sistema di interazioni che influenzano tutte le dimensioni che vive; abita la realtà come oggetto di continue ristrutturazioni; è disposta ad accettare il paradosso come componente inevitabile della vita e come opportunità; interpreta i fatti della vita in funzione anche della sua dinamica affettiva; è disposta ad entrare ed a risolvere il conflitto creando nuove aree di esperienza e nuove possibilità cognitive.⁴⁸

La funzione e l’uso delle tecniche ludiche

Le tecniche ludiche consentono di attivare processi maieutici alla base dei quali c’è un lavoro di realizzazione di un concetto di educazione intesa come promozione di processi culturali e personali capaci di stimolare motivazione verso nuovi modi di esistere.⁴⁹

Le tecniche fungono da veri e propri catalizzatori poiché amplificano la significatività dei contenuti che si vogliono costruire attraverso l’impiego mirato del metodo animativo esplicitato nelle forme didattiche dell’Experiential Learning.

Come abbiamo già detto, scegliere una buona tecnica equivale a ricercare il mezzo con cui si intendono costruire i processi di insegnamento-apprendimento adeguati ai traguardi e agli obiettivi, ma non è sufficiente in quanto entra in gioco anche la modalità della messa in campo.

Pertanto, ogni tecnica deve essere utilizzata secondo un corretto uso che, naturalmente, non è prescritto da nessun regolamento, ma deve essere frutto della flessibilità progettuale espressa dalle strategie di conduzione messe in campo. Ogni azione ludico-animativa, con le annesse tecniche, deve essere progettata e orientata secondo fasi precise che corrispondono:

- all’individuazione di criteri per la scelta del gioco e/o dell’attività di animazione;
- alla conduzione ed all’attuazione del percorso ludico-animativo;
- all’analisi dei processi attraverso il *debriefing* (dopo-gioco).

Per quanto riguarda il primo punto (criteri per la scelta), da quanto abbiamo fino ad ora detto, si desume l’importanza della considerazione della tecnica come uno strumento flessibile e duttile, per cui diviene necessario pensare attentamente ad adattamenti sempre possibili e utili.

Esistono molti manuali di giochi e percorsi animativi che offrono infiniti spunti di lavoro, tuttavia non è possibile pensare ad un travaso applicativo valido universalmente; infatti, la contestualizzazione e la personalizzazione sono alla base di tale opzione di design progettuale e metodologico.

La scelta deve essere guidata da un’analisi attenta di alcuni elementi imprescindibili del contesto di azione come, ad esempio, l’età dei partecipanti, la configurazione del gruppo e gli scopi dell’azione.

⁴⁷ D. Fabbri, A. Munari A., *Il conoscere del sapere. Complessità e psicologia culturale* (1985), in G. Bocchi, M. Ceruti, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1994, p. 343.

⁴⁸ Si veda R. G. Romano, *L’arte di giocare*, op. cit., p. 151.

⁴⁹ Un esempio di realizzazione di animazione socio-culturale, secondo l’idea di sviluppo di processi maieutici, ci proviene dalla testimonianza di Danilo Dolci, scomparso da qualche tempo, che ispirandosi all’opera di Paulo Freire in Brasile, ha dato testimonianza nel nostro Paese di importanti processi di cambiamento a partire da un lavoro di comunità partecipata. Nel 1958 fondò nei pressi di Palermo, in una realtà particolarmente disagiata, il “Centro Studi e Iniziative” che coinvolse, attraverso un sapiente intervento progettuale, la popolazione locale in un lavoro di gruppo interdisciplinare che produsse importanti cambiamenti e riflessioni sociali, laddove pareva che la rassegnazione non desse speranza di trasformazione. Si veda D. Dolci, *Palpitare di nessi*, Armando, Roma, 1985; si approfondisca in A. Mangano, *Danilo Dolci educatore. Un nuovo modo di pensare e di essere nell’era atomica*, ed. Cultura della Pace, Firenze, 1992.

Ai fini della realizzazione delle attività è necessario comprendere chiaramente la finalità educativa e formativa dei giochi per non banalizzarli relegandoli a momenti di svago, semplice intrattenimento da “intervallo”. Di fatto, poiché non esiste una netta classificazione dei giochi⁵⁰, è la mediazione dell’educatore e dell’insegnante che attraverso la conoscenza pedagogica, diviene garante della pertinenza della scelta.

Sintetizzeremo alcuni punti necessari per la progettazione di percorsi ludici:

-analisi degli scopi;

-interpretazione dei bisogni (ermeneutica dell’obiettivo) in riferimento agli obiettivi educativi e curricolari;

-calibratura mediante osservazione e analisi del gruppo in azione (età, tipologia di contesto, storia delle relazioni, motivazione e aspettative);

-adattamento creativo del gioco al clima ed al contesto di azione del gruppo.

I criteri fungono da guida anche per quanto riguarda la seconda fase che è quella dell’azione vera e propria: l’attuazione del gioco o dell’intervento ludico.

Due sono gli elementi caratterizzanti la qualità dell’intervento: il *setting* e il ruolo del conduttore.

Per quanto riguarda la predisposizione dell’ambiente (*setting*) le condizioni riguardano sia gli spazi, sia le adeguate strategie per la proposta delle attività.

Un progetto ludico-animativo, per le sue caratteristiche di flessibilità, si sviluppa prevedendo la messa in atto di strategie di modificazione e superamento della realtà di partenza, ponendo in luce una dinamica dialettica tra il livello teorico e l’azione pratica⁵¹ favorendo prima, durante e dopo il gioco la discussione, la collaborazione, la rielaborazione creativa, l’analisi dell’esperienza.

Tutto ciò può configurarsi nel predisporre veri e propri laboratori ludici, in quanto costituiscono l’occasione di realizzare modalità operative che rispondano fondamentalmente all’esigenza di portare i soggetti ad acquisire capacità riflessive, comunicative, sociali e critico-razionali.⁵²

Nel contesto laboratoriale, lavorando collaborativamente, si favoriscono le interazioni e la costruzione del pensiero divergente, sviluppando l’autonomia e l’autoregolazione.

Una definizione appropriata di laboratorio può essere quella che lo identifica come luogo di proposte animative che racchiudono potenzialità atte a creare una convergenza di metodologie per la fruizione e la sperimentazione di linguaggi diversi, in modo da abilitare ad operare attivamente e criticamente secondo un’ottica costruttiva ed integrata.⁵³

I laboratori, così concepiti, possono diventare elemento permanente di connotazione culturale della progettualità animativa, in quanto luoghi per una didattica che esalti la centralità del soggetto, qualificando l’intero processo del “riflettere sul fare”.⁵⁴

Si profila, a questo punto, la prospettiva del laboratorio anche come una *comunità di apprendimento*, ossia come una comunità di persone che collaborano, condividendo progressivamente conoscenze, regole, comportamenti, valori e che stabiliscono specifiche modalità di comunicazione e reti di relazioni interpersonali costanti.

L’educatore e l’insegnante assumono il ruolo di mediatore dei e nei processi, esercitando competenze promozionali, comunicative, didattiche ed osservative.

⁵⁰ Gli studi di R. Caillois hanno evidenziato una tassonomia ludica. Egli, pur comprendendo i limiti di tale tentativo di categorizzazione, suddivide i singoli giochi in quattro ampie categorie: giochi dove prevale la competizione (*Agòn*); giochi dove prevale il caso (*Alea*); giochi dove prevale il simulacro (*Mimicry*); giochi dove prevale la vertigine (*Ilinx*). La tassonomia prevalentemente è rivolta all’analisi del fenomeno ludico. Si veda R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano, 1995 [1967].

⁵¹ Si veda E. Felisatti E., *Progettualità, ricerca, sperimentazione nella Scuola Autonoma*, op. cit., pp. 32-33.

⁵² Si confronti F. De Bartolomeis, *Sistema dei laboratori per una scuola necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978.

⁵³ Si vedano F. Piazzoni, *Guida ai Laboratori*, Fabbri, Milano 1982; Frabboni F., *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

⁵⁴ Si veda E. Nigris, S. C. Negri, F. Zuccoli, *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, op. cit..

Rispetto al gruppo è necessario assumere un ruolo di conduzione in posizione “meta”, ossia coinvolgendosi nella partecipazione, ma distanziandosi dalle dinamiche per l’osservazione e la guida alla riflessione.

La riflessione è la terza fase del percorso, necessaria affinché le azioni promosse acquisiscano significatività dal punto di vista educativo e formativo.

Si tratta del momento del dopo-gioco, detto anche nel termine originale *debriefing*⁵⁵, che consiste in una articolata riflessione operativa sulle azioni stesse del gioco, che ne costituisce il coronamento ai fini dell’apprendimento per esperienza.

Il concetto di *debriefing* coincide in larga parte con quello che potremmo definire socializzazione dell’esperienza in funzione meta-cognitiva.

E’ intesa come fase ricorrente nella prassi, che consente ai soggetti di cogliere quali sono stati sia gli strumenti logici connessi alle operazioni mentali di analisi e classificazione, relazione e ipotesi che hanno determinato la modifica del loro comportamento, sia quelli comunicativi, emotivo-relazionali che hanno influenzato e pervaso l’azione.⁵⁶

Esso si articola in tre momenti: la descrizione di quanto è avvenuto; l’analisi del modello del gioco; la riflessione.

Importanza fondamentale assume la necessità di coinvolgere tutti i partecipanti all’attività del dopo-gioco la quale, in realtà, fa ancora parte della stessa attuazione dell’attività ludica; pertanto nella pianificazione dei tempi è indispensabile tenere conto di tale momento, evitando riduzioni che comprometterebbero la qualità dell’azione.

La descrizione è rivolta sia a ciò che è avvenuto visibilmente, sia alla esplicitazione di quanto è stato vissuto da ciascuno sul piano emotivo; l’analisi riguarda il tentativo di collegare il modello proposto nel gioco a situazioni della realtà; infine, la riflessione riguarda la valutazione delle scoperte e degli apprendimenti che si sono verificati a livello individuale e collettivo.

In questo modo viene favorita una auto-valutazione e valutazione, non tanto della correttezza dei risultati, quanto dei processi che sono avvenuti e delle modificazioni che sono intervenute attraverso gli apprendimenti prodotti dalle esperienze vissute giocando.

Nel caso della fascia 0-6 il momento del *debriefing* può divenire una produttiva routine che gradualmente, secondo il grado di sviluppo dei bambini, valorizzi il loro potenziale osservativo, critico-riflessivo, comunicativo.

⁵⁵ Si veda P. Marcato, C. del Guasta, M. Bernacchia, *Gioco e dopogioco*, La Meridiana, Molfetta, 1995.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 21.