

Mettersi in gioco e giocare in prospettiva educativa e formativa

Marina De Rossi, Università di Padova

La separazione fra gioco e apprendimento è un'operazione artificiosa, spesso legata a stereotipi tipicamente riferiti a prestazioni scolastiche (...a scuola non si gioca!) e alimentati da una rappresentazione ambivalente dei processi ludici, di sovente interpretati esclusivamente come svago opposto al lavoro, distrazione da attività più serie e impegnative.

D'altronde, sin dall'antichità, nel gioco infantile sono stati colti rischi di proiezioni frivole verso un mondo totalmente "altro", dissuasivo verso regole e comportamenti "adulti" (Cambi, Staccioli, 2007) anche se, in epoche postume, già in Locke e Rousseau, se ne intravede la caratteristica di *fine analizzatore pedagogico*, secondo l'interpretazione di Bondioli (2002, p. 58), in grado di dare ragione di rappresentazioni educative semanticamente estese e socialmente pregnanti.

In tempi più recenti, come dimostrano numerosi studi, nei processi ludici viene colto un potenziale educativo riassumibile sia in termini di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, sia di sviluppo dell'identità, delle relazioni sociali e di interiorizzazione delle regole e dei valori (Bobbio, Bondioli, 2019).

Dal punto di vista psicologico costituisce anche un'inesauribile fonte di motivazione alla scoperta e all'apprendimento, elemento di fondamentale importanza per il benessere e il senso di efficacia di bambine e bambini e non solo (Baumgartner, 2002).

Si impara giocando in una pluralità di contesti, dal formale all'informale, con tempi, modalità e livelli di consapevolezza variabili e autodeterminati poiché "il gioco è distanziamento e allontanamento dalla realtà. È una sospensione delle attività della vita ordinaria, è non letteralità, finzione e parodia della realtà, ma è anche imitazione e riedizione della realtà, un modo per misurarsi con essa e comprenderla" (Braga, 2005, p.18).

In questa prospettiva il gioco può essere inteso come forma di mediazione pedagogica, tra libertà e determinismo, che in ambienti intenzionalmente progettati per costruire apprendimenti e processi educativi (Scuola, Servizi Educativi e Formativi), può costituire un approccio metodologico genuinamente attivo e "tras-formativo", effettivo mezzo per la continuità curricolare orizzontale e verticale (Negri, 2007).

In termini di progettazione didattica, le strategie ludico-animative sono molteplici

e flessibili, classificabili entro macro-aree di sviluppo che dalla *dimensione interiore* del soggetto (area del sé), gradualmente, includono elementi di *reciprocità* (area dell'alterità), fino a giungere ad una dimensione allargata alla *collettività* (area della cooperazione) (De Rossi, 2018).

Cosicché, la peculiarità del gioco come approccio metodologico si esplicita nel potenziale *prasseologico* insito nella ricorsività circolare creata dalla riflessione sulla pratica, generando nuovi apprendimenti e consentendo spazi di lavoro entro varie dimensioni dell'esperienza (oggettiva, soggettiva, fattuale-esperienziale, virtuale, culturale, interculturale, sociale).

In ambito educativo e formativo il gioco, di fatto, nelle sue differenti forme strutturate e non strutturate, rappresenta una strategia didattica privilegiata che riassume in sé molteplici funzioni ricollegabili all'approccio *Experiential Learning* di matrice deweyana (Fabbri, Romano, 2017), anche se appare complesso giungere ad una modellizzazione epistemica. Infatti, 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 integrato di concetti e pratiche (Gily, 2002).

A tal fine, per proporre l'importanza e l'imprescindibilità polisemica delle considerazioni sul gioco è necessario cercare di operare la costruzione di una confluenza delle differenti interpretazioni scientifiche intorno ad alcuni nodi concettuali fondativi nell'ambito della riflessione pedagogica e didattica, inquadrandolo funzionalmente come un mezzo di costruzione di cultura e intercultura; di sviluppo cognitivo e socio-affettivo; di attivazione di contesti meta-comunicativi.

Lo spazio di analisi è ampio e complesso, considerando che spesso ancora si "enfattizza 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 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." (Romano, 2000, p. 76).

In realtà, per le intrinseche valenze educative, è utile per favorire processi attivi, comunitari e inclusivi ben spendibile lungo tutto l'arco del percorso educativo e formativo della persona.

Può divenire luogo di incontro dialogico, ambiente 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 lievitazione del guardarsi reciprocamente in un atto volontario di scambio e comunicazione a volte difficile, se non impossibile, nella configurazione della razionalità del reale (Bateson, 1996).

Società sempre più complesse si stanno modificando con tempi e modalità imprevedibili e la finalità primaria dell’educazione diviene quella di vivere ed insegnare a vivere i rapporti con alterità, intendendo tale termine non ristretto all’incontro con “l’altro” in senso letterale, ma ampliato alla valorizzazione della differenza di cui ogni persona, gruppo e comunità sono espressione (Sclavi, 2003; Portera, Dusi, 2016).

Infatti, 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 l’integralità dello sviluppo della persona (Bredenkamp, 2005; Rossi, 2011).

La funzione del gioco, anche in prospettiva didattica, consente lo sviluppo di *soft skill* mediante la creazione di ambienti di apprendimento facilitanti la costruzione di significati nell’esperienza interpersonale degli alunni in autentica prospettiva di comunità. Quanto le condizioni ambientali inducono un clima di sicurezza privo di ansietà, attraverso l’attivazione di processi ludici si favoriscono comportamenti esplorativi autonomi, utili a stimolare la fantasia, il pensiero critico e la creatività (*dominanza dell’individuo rispetto alla realtà esterna*) (Kim, Pierce, 2013).

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” (Baumgartner, 2003, p. 64) 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 all’educazione alle regole, rappresenta il contesto ottimale per incentivare processi di negoziazione e mediazione dei significati (Moyle, 2006).

Un’altra componente significativa del gioco, fondamentale nel lavoro educativo e formativo, riguarda lo stimolo al *coinvolgimento attivo* imprescindibile nell’incentivare la partecipazione consapevole dei giocatori innescando il mantenimento di interesse ed impegno (Winnicott, 1971; Goffmann, 1979).

Le categorie di analisi considerate danno conto delle caratteristiche del gioco introducendo i presupposti per una riflessione pedagogica volta a superare il 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" (Romano, 2000, p. 108).

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" che nella prospettiva di Bateson (1996) vengono messe in relazione attraverso analogie di tipo metaforico di accostamento alle cornici 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", ossia la comprensione delle situazioni è questione innegabile per riuscire ad operare contestualizzazioni significative ed è una delle finalità principali dell'educazione.

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 reale, 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 esperienza.

Il *come* realizzare questi obiettivi, dal punto di vista didattico, non è di facile calibratura in quanto non si tratta di passare da un ordine all'altro di apprendimenti e metodi, ma piuttosto di incentivare processi olistici atti a coltivare le strutture del pensiero trasversalmente, rinnovandole continuamente attraverso processi di costruzione, di mediazione e negoziazione del saper fare e del saper essere (Saracho, 2013).

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 e saper operare scelte consapevoli di azione.

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" (Bateson, 2008, p. 30). 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" che stimola nel soggetto capacità di azioni significative di attraversamento delle cornici, aiutandolo ad apprendere, a comprendere e a interpretare nuove regole (Farnè, 2016).

Per comprendere la relazione tra gioco, cornice e regole è necessario affinare strumenti di una logica paradossale che consentano non tanto solo di riconoscere le varie regole esistenti dentro e fuori dal gioco, ma di riuscire a concepire i diversi contesti e gli "incorniciamenti" che si plasmano nel gioco come luoghi dinamici nei quali è possibile passare da una regola all'altra consapevolmente e mediandone il significato.

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 e riuscire poi a stare nel gioco, equivale a mettersi in gioco, cioè ad allentare le proprie regole di comportamento e di conoscenza (Rovatti, 1995).

In continuità con le riflessioni appena proposte per una introduzione alla complessa relazione tra gioco ed educazione, i capitoli a seguire presentano un'interessante e completa prospettiva di analisi dell'essenza del gioco come processo di costruzione di significati evolutivi ed efficace strumento didattico entro modelli di progettazione context oriented focalizzati sull'apprendimento per competenze.

Dopo una prima rassegna delle principali teorie sul gioco, evolute nel tempo e nell'intreccio di diverse aree scientifiche da quella antropologica, psicologica e sociologica, viene approfondita la sua connessione in area neuroscientifica presentandone le implicazioni nei processi di apprendimento e nella metacognizione.

La riflessione argomentata del libro si concentra, poi, sulla prospettiva pedagogica collocando l'approccio ludico in chiave progettuale nella dimensione metodologica, declinando la contestualizzazione inclusiva in ambienti educativi formali, non formali e informali. Infatti, il gioco muove verso il superamento della concezione della differenza come limite invalicabile, valorizza il ruolo della motivazione, della progettualità e dell'autodeterminazione di bambine e bambini

connotando l'esperienza (attraverso la ludicità) come fondamentale per la vita individuale e sociale (Chiappetta Cajola, 2012). Tale dimensione contribuisce a costruire comunità accoglienti, cooperanti e stimolanti, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti. I principi e i valori nelle culture inclusive dei servizi educativi e della scuola orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane all'interno delle quali il gioco e l'esperienza ludica hanno un ruolo fondamentale. È un processo in divenire che orienta il proprio agire verso la definizione di spazi di gioco e di apprendimento che valorizzano le differenze. Il gioco diventa quindi quel luogo privilegiato dove il bambino entra in contatto con il mondo e le sue differenze.

Bibliografia

- Bateson G. (1996). *Questo è un gioco*. Milano: Cortina [1972].
- Bateson, G. (2008). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi [1979].
- Bondioli A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Baumgartner E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia*. Roma: Carocci.
- Braga P. (2005). *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior.
- Bredenkamp S. (2005). Play and School Readness. *Educational Perspectives*, 38, 1, 18-26.
- Cambi F., Staccioli G. (a cura di) (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando
- Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- De Rossi M. (2018). *Didattica dell'animazione*. Roma: Carocci.
- Fabbi L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci.
- Farnè E. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia*, 20, 45, 30-52.
- Gily C. (2002). *In-Lusio*. Napoli: Eurocomp.
- Goffmann E. (1979). *Espressioni e identità*. Milano: Mondadori.
- Kaiser A. (1996). *Antropologia pedagogica della ludicità*. Brescia: La Scuola
- Kim K. H., Pierce R.A. (2013). Convergent versus Divergent Thinking, in E.G. Carrayannis (ed.), *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*. New York: Springer.

- Moyles J.M. (2006). *Just Playing?*. London: Open University Press.
- Negri S.C. (2007). Imparare giocando. Ruoli, apprendimento e didattica, in E. Nigris, S.C. Negri, F. Zuccoli, *Esperienza e didattica*, pp. 249-302. Roma: Carocci.
- Portera A., Dusi P. (Eds.) (2016). Neoliberismo, educazione e competenze interculturali. Milano: Franco Angeli.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: Franco Angeli.
- Rovatti P. A. (1995). Il gioco e le cornici. *Aut Aut*, n. 269, p. 51.
- Saracho, O. N., (2013). *An Integrated Play-Based Curriculum For Young Children*. New York: Routledge.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
- Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
-
