

Pedagogia del gioco: il gioco inclusivo. Riflessioni sulla scuola come spazio ludico

Francesca Berti – Libera Università di Bolzano

Abstract

Una riflessione sull'incontro tra la pedagogia del gioco e la didattica inclusiva richiede di far luce su un tema controverso come quello dello spazio del gioco nella scuola primaria. Partendo da una prospettiva ampia, sia rispetto agli studi sul gioco che alla didattica inclusiva, il presente contributo propone di superare eventuali perplessità pensando la scuola come uno *spazio ludico*, ovvero un luogo che contempi non solo la ricchezza di momenti dedicati al gioco, a giochi didattici o ad attività ludico-motorie, ma anche l'attenzione ad un atteggiamento ludico (*playfulness*), quella dimensione del piacere propria dell'immergersi in un'attività con interesse e quella leggerezza necessaria per stare bene nella relazione tra pari e tra insegnanti e alunni/e.

Parole chiave: didattica inclusiva, play studies, play-based learning, gamification, spazio ludico.

Premessa¹

Lungo le scale della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, vi sono dei grandi pannelli che riproducono alcuni scritti di bambini e bambine nell'ambito di un progetto dedicato agli ambienti di apprendimento². Questa collezione di pensieri spontanei fa, al tempo stesso, sorridere e riflettere. Alla domanda "Com'è la scuola dei tuoi sogni?", le rispo-

1 Un particolare ringraziamento va al Prof. Gianfranco Staccioli, Università di Firenze, per il fervido confronto che ha accompagnato la stesura del presente contributo.

2 Progetto *Lernumgebungen*, coordinato dalla Prof.ssa A. Augschöll Blasbichler, 2014-2015.

ste si soffermano su desideri che rimandano ad una condizione di benessere che ogni adulto condividerebbe: avere pause più lunghe, stare a contatto/imparare nella natura, dedicarsi agli sports, fare amicizia con i/le compagni/e e star bene con gli/le insegnanti. Il ritratto che ne emerge è quello di una scuola in cui si impara facendo, si sta all'aria aperta, e molteplici dimensioni – cognitiva, motoria, relazionale, affettiva - risultano al pari importanti. La parola *gioco* ritorna più volte, sia nell'accezione di *giocare* che di *imparare giocando*. Mi piace pensare ai colori di questa scuola ideale e mi pare che, oltre al rimando esplicito alla "casa" - una scuola in cui si stia bene "come a casa" - l'immagine che ne esce possa essere quella di uno spazio ludico. Il presente contributo fa di proposito riferimento ad uno *spazio ludico*, non tanto e non solo al gioco ed al giocare a scuola, sulla base di tre considerazioni:

1. la necessità di andare oltre il termine gioco, in quanto l'associazione gioco-scuola richiama sovente un rapporto dicotomico, in cui il gioco rappresenta il termine oppositivo ora al lavoro, ora al dovere, ora allo studio;
2. il desiderio di sottolineare uno spazio che contenga non solo i *games*, i giochi propriamente detti ed il *play*, il giocare inteso, convenzionalmente, come giocare i giochi o il gioco libero, ma anche l'uso della *gamification*, ovvero di elementi del gioco che aiutino a migliorare sia la relazione di classe che i processi di apprendimento;
3. l'idea di esplorare e stimolare azioni creative fatte con piacere (*playfully*) ed un clima di cura e attenzione per i racconti e gli stimoli che vengono dai/dalle bambini/e, in cui stare al gioco con leggerezza (*playing along*).

Per comprendere questa idea di *spazio ludico*, è utile immaginare il gioco come una cornice all'interno della quale hanno luogo una ricca varietà di azioni e relazioni. Come suggerito dall'antropologo e linguista Gregory Bateson, infatti, la parola *gioco* non dà semplicemente nome "ad un'azione", ma è piuttosto "una cornice per molteplici azioni" (Bateson, 1979, p. 152). In altre parole, lo spazio all'interno di questa cornice non si limita al perimetro intorno al gioco stesso, ma comprende l'intero contesto: ambiente, oggetti, individui - sia giocatori/trici che osservatori/trici - le loro emozioni e le interazioni.

Oltre a Bateson (1979, 1996), la presente riflessione attinge ai contributi sugli studi sul gioco del teorico del gioco Brian Sutton-Smith (1997) e dei sociologi Roger Caillois (1967), Thomas Henricks (2006, 2008, 2015) e Pierre Parle-

bas (2016). Nello specifico del gioco nella didattica, si fa riferimento al filosofo e pedagogo John Dewey, allo psicologo Jean Piaget (1969) e ai pedagogisti Gianfranco Staccioli (2008, 2010) e Hans Petillon (2015), nonché alla letteratura sull'esperienza della *Spielpädagogik* nei paesi di lingua tedesca (Baer, 1995; Baer, Schorn & Waschk, 2017).

Il mio approccio alla didattica inclusiva trova il suo fondamento teorico nella pedagogia della diversità (*Pädagogik der Vielfalt*) della pedagogista Annedore Prengel, secondo cui il principio di inclusione va ricondotto all'uguaglianza e diversità di ogni individuo (Prengel, 2018). Con un profondo riferimento al riconoscimento dei diritti umani, Prengel sostiene l'idea di una "differenza egualitaria" come caratteristica di unicità (Prengel 1993 in Seitz 2020). Nella pratica in classe, descritta qui di seguito, i principi della pedagogia della diversità incontrano l'attuale dibattito italiano sulla didattica inclusiva (Demo, 2016, Ianes & Canevaro, 2016).

Sullo sfondo rimane *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture* (1949), l'opera dallo storico Johan Huizinga, il quale all'inizio degli anni '30, per primo intraprese uno studio sistematico dedicato al tema del gioco. La tesi di Huizinga è affascinante e tuttavia disorienta lettori e lettrici, nell'affermare già nella prefazione che "la cultura nasce nella forma gioco" e che essa è "giocata fin dall'inizio" (Huizinga, 1949). Sebbene questa tesi continui ad essere largamente discussa, come sottolineato dal pedagogo Roberto Farnè, *Homo Ludens* rappresenta e rimane "l'emblema di una ridefinizione del gioco come categoria su cui l'uomo ha costruito la sua civiltà" e non solo "un'esperienza irrilevante relegata alla provvisorietà dell'infanzia" (Farnè, 2016, p. 35).

1. Giocare, questo affascinante universale

L'ampiezza del fenomeno gioco affascina poiché racchiude l'umanità: uomini e donne, bambini e bambine di tutte le epoche e in tutti i continenti. L'origine dei giochi è spesso antica, a volte addirittura radicata nella preistoria (Schädler, 2007). I cosiddetti giochi e giocattoli tradizionali sono stati per secoli espressione al tempo stesso dell'universalità dell'uomo e della varietà delle culture (Parlebas, 2016). A partire dalla fine del '700, numerosi fattori - quali la

diffusione dei giochi di società, la produzione in serie, la comparsa di brevetti e patenti, nonché l'invenzione delle materie plastiche a inizio '900 - hanno alimentato l'industria del gioco e del giocattolo (Schädler, 2007). Negli ultimi decenni, l'avvento del gioco digitale ha aperto nuovi panorami immaginativi, su una varietà di dispositivi. Eppure, come le fiabe, il gioco è sempre lo stesso e sempre cambia: anche quando il gioco che amiamo è sempre lo stesso, ad esempio la dama, non si ripete mai la stessa partita. Ci si immerge in un'attività creativa che mette in moto l'immaginazione, o mette alla prova ora la destrezza, ora l'abilità, ora l'ingegno. Si fa e si rifà. Si prova e si riprova. Per puro piacere.

L'esperienza del gioco è stata descritta in varie discipline ed epoche e tuttavia ogni studio riflette, inevitabilmente, la prospettiva della disciplina all'interno della quale viene condotto, nonché l'epoca ed il contesto culturale in cui è inserito (Staccioli, 2008; Sutton-Smith, 1977; Spariosu, 1989). In campo pedagogico, un esempio illustre è dato da Maria Montessori e dal suo giudizio alquanto critico nei confronti del gioco che, lasciando emergere la prospettiva di medico dei primi del secolo, viene inteso come valore, nel caso del "gioco sportivo" o come attività improduttiva, nel caso del "gioco insensato", ovvero il gioco libero dei/delle bambini/e, che viene così contrapposto al *lavoro* che essi/e invece intraprendono quando lo spazio della scuola è ben preparato dall'adulto (Montessori, 2013, pp. 105-106).

Inoltre, come ha osservato Henricks, nonostante i tentativi di trovare "il posto del gioco all'interno dello schema delle relazioni umane" (Henricks, 2006, p. 9) siano cresciuti esponenzialmente negli ultimi 50 anni, i cosiddetti *play studies* continuano a rimanere un campo interdisciplinare composito, e non una disciplina a sé, dal momento che ogni disciplina tende a riportare l'indagine all'interno della propria tradizione retorica e di ricerca, rivendicandone la proprietà.

1.1 Una definizione che sfugge

Ogni adulto sa che cosa è il gioco poiché ne ha fatto esperienza e tuttavia la risposta alla domanda "spiegami cosa vuol dire giocare" è spesso tanto piena di esempi quanto priva di sintesi. È come se avessimo un'idea chiara e, al tempo stesso, difficile da esporre: sappiamo descrivere un gioco o una certa

tipologia di giochi, ma il fenomeno complessivo del giocare rimane difficile da concettualizzare (Spariosu, 1989). La proliferazione di innumerevoli studi dedicati agli spazi, agli oggetti ed ai/alle giocatori/trici - si pensi anche solo agli studi recenti dedicati al *game design*, l'invenzione di nuovi giochi - non riesce a rispondere affatto alla domanda su cosa sia il giocare, poiché, come ricordato da Sutton-Smith:

Qualsiasi definizione, non è altro che un tentativo di trovare qualcosa in comune alle forme di gioco dei bambini e degli adulti, alle forme animali e umane, ai sogni, ai sogni ad occhi aperti, al giocare ed ai giochi, agli sport ed alle feste (Sutton-Smith, 1997, p. 221).

Alla fine degli anni '50, per ovviare alla difficoltà di definire il gioco (*play*), Roger Caillois in *Les jeux und les hommes* (1967) ha proposto di spostare l'attenzione dal gioco ai giochi (*games*). In questa scelta, Caillois sembra quasi volerci dire: "io non so spiegarvi di preciso che cosa sia il gioco (*play*) però so che la gente gioca i giochi (*games*). Ho provato ad organizzarli, li ho suddivisi in categorie e poi ho osservato la classificazione che ne è risultata e ho tratto delle osservazioni". Sebbene lo schema di Caillois sia dichiaratamente solo una proposta di classificazione, e come tale mai esaustiva - non vengono, ad esempio, presi in considerazione per nulla i giochi cooperativi (Staccioli in intervista, ottobre 2021) - tuttavia, rimane uno dei pochi strumenti³ che permettano di comprendere le varietà del gioco e così orientarsi nella scelta e nella proposta di un gioco a scuola.

Lo schema si basa su 4 categorie (*agon*, *alea*, *mimicry*, *illinx*) e 2 poli opposti (*paidia* e *ludus*). Le 4 categorie indicano, rispettivamente, quando il ruolo della competizione, del caso, della simulazione o della vertigine è dominante nel gioco. I poli opposti invece indicano la prevalenza del gioco di libera immaginazione, il cosiddetto gioco libero (*paidia*), o del gioco strutturato, guidato dalle regole (*ludus*). Il sociologo, sottolinea che mentre la presenza delle regole va via via diminuendo dal *ludus* verso la *paidia*, quest'ultima, intesa come lo spirito proprio del gioco, rimane sempre presente in tutte le sue forme:

3 Un altro strumento che merita particolare attenzione è lo studio sulla prasseologia motoria di Parlebas (Parlebas, 1998).

Resta comunque il fatto che all'origine del gioco c'è una libertà primaria, originaria, che è esigenza di distensione e insieme distrazione e fantasia. Questa libertà è il motore indispensabile del gioco e rimane all'origine delle sue forme più complesse e più rigorosamente organizzate. Una simile potenza primaria d'improvvisazione e spensieratezza, che chiamo *paidia*, si incontra con il gusto della difficoltà gratuita, che propongo di chiamare *ludus*, per dare origine ai vari giochi. (Caillois, 1967, p.46)

Pensando alla scuola come *spazio ludico*, questo passaggio è fondamentale per comprendere il valore, da un lato, del gioco auto-organizzato dei/delle bambini/e e, dall'altro, la difficoltà che può derivare dal proporre un gioco ad un/a bambino/a che in quel momento non ha il desiderio di giocare. Dal momento che, come ricordava Bateson, non si può mai dire a nessuno "gioca!" (Bateson, 1996), l'insegnante può in questo caso solo diversificare la proposta o contemplare la possibilità che questo/a bambino/a si limiti ad osservare gli/le altri/e durante il gioco, avendo fiducia, come osservò Piaget, che anche questa esperienza sia significativa nel processo di apprendimento (Piaget, 1969).

1.2 L'essenza del gioco

Dallo schema dei giochi Caillois deduce, dunque, che giocare è un'attività essenzialmente libera, separata, incerta, improduttiva, governata da regole o finzione. Ogni giocatore si dedica al gioco di sua volontà e per il proprio piacere scegliendo "il silenzio, la meditazione, la solitudine oziosa o l'attività creativa" (Caillois, 1967, p.22). Il piacere, dunque, sottende ogni gioco: mettersi alla prova in un'impresa intellettuale o motoria per vincere (*agon*), pretendere di essere qualcun altro o qualcos'altro (*mimicry*), sfidare la fortuna (*alea*) o godere di una temporanea perdita di equilibrio (*ilinx*).

Nelle lingue indoeuropee non vi è una radice comune per il gioco ed il giocare e tuttavia sovente si osserva una doppia accezione di gioco-piacere. Nel greco antico αἶζω (*paizō*, da non confondere con ἀγών *agon*, il gioco competitivo proprio delle Olimpiadi) indica sia l'atto del giocare come un bambino sia scherzare e divertirsi. In latino, *jocus* rimanda al gioco, allo scherzo e alla battuta, mentre *ludus* indica il gioco, il divertimento, ed in alcuni casi, la scuola, il luogo di apprendimento (Casevitz, 2018).

Similmente, si osservano i binomi gioco/piacere, gioco/prestazione, gioco/pas-satempo, anche nelle etimologie dei verbi *giocare* (italiano), *spielen* (tedesco) e *play* (inglese):

1. Giocare, dal tardo latino *iocor*, giocare, divertirsi.
2. Spielen, dall'alto-tedesco antico *spil*, giocare, eseguire, passatempo (*Zeit-vertrieb*).
3. Play, dall'inglese medio *plegian*: giocare, fare esercizio, piacere (*pleasure, amusement*).

Il piacere, potremmo dedurre, appare l'atteggiamento del gioco stesso: immergersi in un'azione, per il puro piacere di farlo. È questo un universale che il filosofo, drammaturgo e poeta Friedrich Schiller descrive come impulso al gioco (*Spieltrieb*), una vera e propria pulsione vitale, dove *trieb* rimanda sia al *germoglio* in botanica, sia alla *pulsione* in psicologia (Schiller, 1967). Benché fosse lontano dall'essere un teorico del gioco, Schiller sembra anticipare il tema di *Homo Ludens* di Huizinga e *Les jeux und les hommes* di Caillois nell'affermare che: "L'uomo gioca solo quando è un uomo nel pieno senso della parola, ed è completamente uomo solo quando gioca"⁴ (p. 106).

Inoltre, l'uso della metafora del gioco, come passaggio chiave della riflessione di Schiller sull'educazione estetica, contribuisce ad evidenziare la relazione tra gioco e arte, e dell'impulso che in entrambe sta all'origine all'esperienza creativa. L'associazione tra il bambino che gioca e l'artista che crea è sottolineata anche da Dewey in *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1933), in cui il filosofo afferma che un compito primario dell'insegnante consiste proprio nello stimolare nei/nelle bambini/e l'attitudine dell'artista, al fine di permettere l'incontro tra giocosità mentale e serietà (*mental playfulness e seriousness*) (Dewey, 1933, p. 220). Tornerò nei prossimi paragrafi su questo testo di Dewey, a mio parere, fondamentale nell'aiutarci a pensare la scuola primaria come *spazio ludico*.

4 Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.

1.3 Le forme del gioco

Le forme del gioco sono espressione di infinita creatività e ingegno: vi sono spazi di giochi individuali e collettivi, privati e sociali (la strada, il parco giochi, l'osteria, i centri sportivi e ricreazionali), ambienti interni ed esterni, contesti urbani, rurali, montani, di spiaggia. Ci si diverte con i giochi digitali e quelli analogici, con i giocattoli comprati nei negozi e con altri fatti a mano con materiali naturali o di riciclo. Vi sono giochi che richiedono una costosa attrezzatura ed altri che si possono fare senza bisogno di nulla. Si gioca da soli, in due, in squadra, contro un avversario o cooperando per raggiungere un obiettivo comune.

Quanti giochi conosciamo? Quali sono i nostri preferiti? Quali sono quelli che abbiamo giocato nella nostra infanzia e potremmo riproporre a scuola? Quali quelli giocati dai nostri genitori e dagli/dalle anziani/e nel quartiere/paese dove sorge la scuola, quando ancora la strada era il luogo del gioco dei/delle bambini/e?

Questi ultimi, giochi di strada, cosiddetti *tradizionali*, sono un patrimonio che, quando ripreso e riproposto a scuola permette di compensare e arginare il fenomeno della diminuzione di giochi praticati in spazi aperti il cui principale effetto è che, negli ultimi 40 anni, i/le bambini/e conoscono sempre meno giochi (Parlebas, 2016). I giochi tradizionali sono, infatti, caratterizzati dalla *ludodiversità*, ovvero una sorprendente ricchezza di materiali, regole, contesti, giocatori/trici. Il termine "tradizionali" indica convenzionalmente giochi e giocattoli inventati prima della produzione industriale del gioco (circa metà del XVIII secolo), la loro varietà è accompagnata da un altrettanto sorprendente somiglianza tra giochi, presenti anche in regioni molto distanti tra di loro, appartenenti ad una stessa tipologia/famiglia: trottolo, biglie, bocce, birilli, bilboquet e vari tipi di giochi di lancio, giochi di squadra, giochi da tavolo, etc. Tra i giochi tradizionali, l'85% circa sono giochi motori, il restante 15% sono giochi cognitivi, i cosiddetti giochi di società (Lavega Burgués, 2004). Ci sono giochi tradizionali propri dei bambini e altri degli adulti, e circa il 45% di essi sono giocati da entrambi. In particolare, nel gioco tradizionale spesso troviamo, o ritroviamo, l'adulto che gioca. L'UNESCO riconosce le pratiche ludiche tradizionali proprie di una comunità e del suo territorio come parte del Patrimonio Immateriale dell'Umanità. Nel contesto di una classe multi-

culturale, possiamo intraprendere progetti sul gioco di strada nel quartiere e, al tempo stesso, raccogliere i racconti del gioco delle famiglie che provengono da altre regioni ed altri paesi, mostrando così il filo che lega l'esperienza del gioco nel mondo (Berti & Lapicciarella Zingari, 2019).

2. Giocare a scuola: resistenze e buone pratiche

La scelta di *giochi didattici* all'interno di una determinata materia, spesso sottende la domanda "cosa possono imparare gli/le alunni/e giocando questo gioco?". La presenza del gioco nella didattica, tuttavia, negli ultimi anni travalica l'uso di meri giochi didattici per comprendere non solo l'attenzione a conoscenze, ma anche a competenze e dinamiche relazionali specifiche grazie:

1. allo sviluppo di una serie di strumenti - *serious game*, *game based learning*, *digital game based learning* - che fanno uso di giochi pensati per favorire l'apprendimento e che vanno ad affiancarsi all'uso di giochi didattici (Nesti, 2017);
2. allo sviluppo del *game design*, ovvero la creazione del gioco stesso, un processo che può coinvolgere gli/le alunni/e, in un vero e proprio progetto di ricerca da fare in classe (Salem, 2008);
3. al successo della *gamification*, ovvero l'idea che l'introduzione di elementi di gioco in ambienti non di gioco - quali la classe o il museo - sia uno strumento efficace per migliorare la motivazione e l'apprendimento. I sostenitori di questo tipo di operazioni sostengono che le attività *gamificate* siano in grado di coinvolgere i/le partecipanti e motivarli/e a fare compiti che altrimenti non sarebbero così desiderosi/e di intraprendere. In termini semiotici, le attività *gamificate* vengono così usate "per rendere le attività più seducenti" (Thibault, 2018, p 204).

Tutte queste strategie contribuiscono a trasformare sempre più la scuola in uno *spazio ludico*, e, tuttavia, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, le proposte legate al recupero dei giochi tradizionali sono, a mio parere, quelle che maggiormente stimolano la riflessione sull'importanza di uscire dalla classe per giocare all'aperto e così interrogarsi, ad esempio, sulle dinamiche corporee, affettive, emotive, sociali che si mettono in moto in un'attività ludi-

co-motoria proposta dall'adulto o in un'attività di gioco libero, magari, altrettanto valorizzata in pause più distese (Farnè, Bortolotto & Terrusi, 2017).

Ogni insegnante, poi, attinge alla propria biografia per pensare lo spazio ludico. Memoria ed esperienza ci portano dentro una fantasticazione, ed iniziamo anche noi ad immaginare la *nostra* scuola dei sogni: angoli della classe dedicati alla raccolta di scarti, bambini/e seduti/e sul pavimento che giocano con una dama auto-costruita, un laboratorio di mimo sulle emozioni, la raccolta di storie e luoghi di gioco propri del quartiere/paese, un progetto multidisciplinare, tra arte, storia e fisica, sui giochi di equilibrio: dalle trottole nei quadri di Bruegel il Vecchio, ai *mobiles* di Calder, alla *land art* di Goldsworthy. Percorsi dedicati all'outdoor education ed una ricreazione senza fretta di rientrare in classe... tutto molto bello, ma, ecco che ritornano moniti lontani: "prima il dovere poi il piacere", "non si gioca in classe", "se non fai i compiti, non esci a giocare".

2.1 Il gioco come antinomia

Nonostante il tema del gioco sia di grande attualità, infatti, la presenza di una serie di dicotomie - quali quelle che in molte definizioni separano la dimensione del gioco dalla vita reale o che contrappongono il gioco al lavoro - persistono nel linguaggio quotidiano, contribuendo a riprodurre attriti e resistenze soprattutto rispetto alla presenza del gioco nella scuola, fatta eccezione per la scuola dell'infanzia (Wild, 2000). Come sottolineato dal semiotico Mattia Thibault, la cui ricerca è dedicata alla semiotica del gioco, è come se il gioco continuasse ad essere definito "in opposizione a qualcosa", specialmente nella dicotomia gioco-lavoro, la quale richiama altre contrapposizioni, quali dovere-piacere e lezione-ricreazione. In questo tipo di associazioni: "Il termine opposto è generalmente identificato in qualche attività sostanziale che si distingue dalla leggerezza e dall'elusività del gioco" (Thibault, 2018, p. 35).

In particolare, l'opposizione gioco-lavoro è emersa nel corso dell'Ottocento con la diffusione di giochi da tavolo pensati apposta con un fine didattico: nuovi giochi cosiddetti *istruttivi*, prodotti con l'intento di impartire una morale o insegnare concetti e materie, quali la matematica, la storia, la geografia. Questi giochi, prodotti inizialmente nei paesi del Nord Europa - l'industria

del gioco e del giocattolo ha origine in Germania - e più tardi negli Stati Uniti, rispecchiavano l'etica protestante capitalista, l'etica del lavoro secondo cui prevaleva l'idea che giocare non fosse solo un passatempo (*Zeitvertreib*), ma una perdita di tempo (*Zeitverschwendung*) (Schädler, 2007). In questa prospettiva, i giochi istruttivi rappresentarono un modo per rivalutare e dare un senso e una funzione ai giochi stessi. Lo slogan "istruttivo e divertente", apparso sulle confezioni di quel periodo, è tuttora il marchio di garanzia del marketing dei giochi da tavolo e serve a darne loro valore.

2.2 L'esperienza delle scuole attive e della *Spielpädagogik*

Nei primi del Novecento, Dewey esplorò profondamente la dicotomia gioco-lavoro, e nel contesto della scuola criticò questa opposizione, riferendosi alla discrepanza tra scuola dell'infanzia, pensata come il tempo e il luogo in cui i/le bambini/e giocano, e scuola primaria, il tempo e il luogo in cui i/le bambini/e invece dovrebbero solo imparare. In questa fallace distinzione, afferma il filosofo: "Sotto il titolo di gioco, il primo è reso indebitamente simbolico, fantasioso, sentimentale e arbitrario; mentre sotto il titolo antitetico di lavoro il secondo contiene molti *compiti assegnati esternamente*"⁵ (Dewey, 1933, p. 218, traduzione F. Berti, corsivo dell'autore).

Dewey sottolineò come il processo di apprendimento sia, invece, veicolato proprio dall'attitudine al gioco (*play attitude*): quel profondo assorbimento che hanno i bambini quando giocano, e l'errore, dunque, starebbe nel separare il processo dal prodotto credendo che nell'attività ludica l'interesse risieda nell'attività per se stessa (*mental playfulness*), mentre nel lavoro essa risieda nel prodotto o risultato con cui termina l'attività (*mental seriousness*) (Dewey, 1933, p. 218). L'incontro tra *mental playfulness* e *seriousness*, secondo Dewey, starebbe invece nell'interesse in un'attività che scorre da un momento all'altro e in un'altra che ugualmente scorre e tende ad un culmine, ad un risultato. Vi sarebbe quindi un filo di continuità che lega, in entrambi i casi, tutte le fasi. L'elemento del gioco nella scuola primaria contribuirebbe, dunque, a stimolare l'attitudine al gioco e dovrebbe fluire senza interruzioni dalla scuola

5 Under the title of play, the former is rendered unduly symbolic, fanciful, sentimental, and arbitrary; while under the antithetical caption of work the latter contains many *tasks externally assigned*.

dell'infanzia. Eppure, questo principio continua a subire forti resistenze, eccezion fatta per l'esperienza delle *scuole attive*.

In *Experience and Education*, pubblicato nel 1938, quando aveva già 79 anni, Dewey ribadì la necessità di una filosofia dell'educazione basata su una filosofia dell'esperienza in cui "i tipi di materiale, di metodi e di relazioni sociali" fossero completamente ridefiniti (Dewey, 1938, pp. 15-18). Esperienza e libertà di apprendimento rappresentavano per Dewey i paradigmi di un'educazione progressiva, per una scuola che mettesse al centro il/la bambino/a, ne stimolasse il pensiero critico e la partecipazione attiva. Una scuola posta al centro della comunità e impegnata nello sviluppo di una società democratica. La riflessione del filosofo americano si intrecciò, tra le due guerre, con il variegato movimento europeo delle scuole attive, unite da un comune desiderio di rinnovamento, per una *scuola nuova*, che portò a sperimentazioni spesso in dialogo tra loro, attraverso riviste nazionali ed internazionali, a cui contribuirono nomi illustri quali Ferriere, Montessori e Freinet (Cambi, 2003). Da quest'ultimo prende origine, negli anni '50, il Movimento di Cooperazione Educativa che ancor oggi sostiene gli scambi e le sperimentazioni didattiche tra gli/le insegnanti nella pratica quotidiana della scuola ed ha trovato in Italia numerosi sostenitori, tra cui Mario Lodi e, più di recente, Franco Lorenzoni. Un'altra esperienza internazionale per la diffusione dell'educazione attiva e largamente diffusa anche in Italia è quella dei CEMEA, Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva. Nello specifico del gioco, la sezione Ludo-Cemea, costituitasi nel 2001, raccoglie un gruppo di ricerca, punto di riferimento nel panorama ludico italiano (Nesti, 2017).

Il gioco, dunque, occupa un posto privilegiato nell'esperienza delle scuole attive come di altre scuole espressamente *democratiche* ispirate a principi più o meno marcatamente antiautoritarii, tra le altre, quelle ispirate a *Summerhill* in Inghilterra, fondata da Alexander Neill, e le *Freie Aktive Schule* nei paesi di lingua tedesca, ispirate all'esperienza della scuola *Pesta* in Ecuador, fondata da Rebecca e Mauricio Wild (Wild, 2009).

Infine, un'altra fonte di ispirazione per la scuola come *spazio ludico* viene, a mio parere, dalla *Spielpädagogik*, un'esperienza che, partendo dalle metodologie del lavoro di gruppo sviluppate negli Stati Uniti negli anni '70, fonda la ricerca sul gioco come metodo educativo. Gli ambiti della *Spielpädagogik*, diffusa principalmente in Germania ed in Austria, sono prevalentemente l'a-

nimazione giovanile, la conduzione di gruppi, il gioco cooperativo, l'attività delle ludoteche e dei ludobus (Baer, 1995; Baer, Schorn & Waschk, 2017). In Italia, a partire dagli anni '80, esperienze simili riguardano l'animazione e i servizi socio-educativi (Staccioli, 2008, p. 222).

3. Lo spazio ludico come strumento prezioso della didattica inclusiva

Una prospettiva ampia di didattica inclusiva, che ponga al centro il riconoscimento di ogni alunno/a come persona, unico/a nella sua singolarità, ed il rafforzamento del gruppo classe come comunità attiva, al fine di realizzare un contesto accogliente e di cura per tutti/e, trova particolari affinità e suggestioni nell'esperienza delle scuole attive. Le strategie per mettere in pratica una visione di scuola inclusiva comprendono una particolare attenzione alla relazione tra pari e tra insegnanti e alunni/e, alla dimensione narrativa ed autobiografica, ai momenti di apprendimento cooperativo ed alla differenziazione delle attività in una progettualità comune ed alla partecipazione attiva di tutti gli/le alunni/e (Demo, 2016; Ianes & Canevaro, 2016; Seitz, 2020).

Nella letteratura sulla pedagogia del gioco, l'attenzione all'aspetto inclusivo fa prevalentemente riferimento all'inclusione degli/delle alunni/e con disabilità ed alla relazione con l'ambiente di gioco (Heimlich, 2015), fornendo suggerimenti pratici di giochi da fare in classe (Beudels et al., 2019; Clausen, 2014; Miola et. al., 2021) oppure è solo accennata. O meglio, va cercata e raccolta nei numerosi passaggi in cui si sottolineano le caratteristiche inclusive intrinseche del giocare (De Rossi, 2006; Flitner, 2002; Manuzzi, 2002; Petillon, 2015). Gli/le insegnanti, infatti, hanno la possibilità di scegliere tra infinite possibilità ludiche, dal gioco strutturato al gioco creativo e libero e possono:

- "giocare" sull'adattabilità delle regole e dei materiali nei giochi strutturati e semi-strutturati;
- rafforzare il gruppo classe attraverso giochi cooperativi;
- stimolare la partecipazione di bambini/e nell'inventare giochi e attività che coinvolgano e divertano tutti i/le compagni/e;
- integrare nella lezione un gioco narrativo, creativo o teatrale che stimoli l'immaginazione, il riconoscimento e l'espressione delle emozioni, etc.

Come sottolineato da Manuzzi, perché gli/le insegnanti siano in grado di cogliere tutte queste possibilità, è necessario che in ambito educativo si diffonda una “cultura del gioco” anzitutto attraverso una formazione a livello universitario che includa non tanto e non solo il gioco, ma il proprio piacere di giocare, di muoversi e toccare le proprie emozioni (Manuzzi, 2002, p. 149).

Inoltre, nel pensare pienamente la scuola come *spazio ludico*, come suggerito nel presente contributo, il giocare (*play*) è inteso come strumento inclusivo privilegiato. Questa prospettiva non cerca di definire “il gioco inclusivo”, quanto di riconoscere che di per sé il giocare (*play*) e i giochi (*games*) sono sempre inclusivi. Per comprendere questo passaggio è utile distinguere tra:

- un gioco (*game*), che può essere più o meno inclusivo o esclusivo, in quanto composto di regole, materiali, spazi, etc. non sempre adattabili rispetto, ad esempio, alla manipolazione o a gradi di difficoltà appropriati alle abilità e conoscenze dei/delle giocatori/trici;
- i giochi (*games*), che per via della loro varietà forniscono, invece, insieme al gioco libero, infinite possibilità di scelta.

Il titolo *1000 giochi per la scuola primaria (1000 Spiele für die Grundschule, 2015)* scelto da Petillon, riprende la versatilità della didattica ludica e, al tempo stesso, l'autore ricorda, richiamando la distinzione *game* e *play*, che il gioco è sempre *qualcosa di più* dei giochi stessi, dove:

- *Game*: indica i giochi propriamente detti, i giochi prestrutturati in termini di regole e materiali;
- *Play*: riguarda la gestione giocosa delle situazioni quotidiane (*spielerischer Umgang mit Alltagssituationen*)

Quest'ultimo riguarda, ad esempio, i momenti in classe in cui certe situazioni vengono riprese e sviluppate dai bambini in modo giocoso, ma anche le conversazioni nel cerchio del mattino, o lo sviluppo in modo sperimentale e fantasioso di attività di apprendimento, presentate come attività di gioco (Petillon, 2015).

In modo simile, il presente contributo suggerisce di allargare la prospettiva sul gioco per considerarlo come un “sistema ludico” (Staccioli in intervista, ottobre 2021) che comprenda sia la scelta del gioco come strumento sia un atteggiamento ludico, sia una *disposizione consapevole* allo stare al gioco e che per-

metta, a noi adulti in primis, di entrare nello spirito del gioco, cogliendo racconti, stimoli, interessi e imprevisti inattesi che arrivano dai/dalle bambini/e.

4. Osservazioni

Il presente contributo è stato elaborato nel contesto di una ricerca che mira ad approfondire la riflessione sullo *spazio ludico* come motore di inclusione. La presente ricerca si trova al suo stato iniziale. Come nella contemplazione di un quadro, in cui si cerca la distanza giusta per guardarne l'insieme, prima di avvicinarsi e lasciarsi stupire dai particolari, così l'osservazione è partita dalla definizione di gioco, per poi mettere a fuoco resistenze e buone pratiche nella relazione gioco-scuola. L'accenno alla complessità del fenomeno gioco ha permesso di ricordarne non solo la varietà delle forme, ma anche l'essenza, la quale comprende tutte quelle attività creative in cui ci si immerge condotti dal piacere. Tre osservazioni, infine, vogliono aprire future riflessioni e confronti attorno allo *spazio ludico*:

1. Il valore del *circle time* (Gordon, 1974) che di per sé richiama l'immagine del *cerchio magico*, una metafora felice spesso usata per indicare lo spazio del gioco, una cornice in cui si entra e che, come accennato nell'introduzione, comprende non solo il mero perimetro di gioco, ma anche tutta una molteplicità di azioni e relazioni messe in moto dal gioco stesso (Bateson, 1996). Il cerchio è lo spazio proprio dell'incontro nel gioco, nella narrazione e in entrambi, nella forma della *ludobiografia* in cui la narrazione stessa è al centro del gioco, per raccontare storie e raccontarsi (Staccioli, 2010).
2. Il gioco di *costruire mondi* così da stimolare manualità e immaginazione. Progetto un tavoliere, un giocattolo, un percorso di biglie. Disegno nella mia mente un tracciato per giocare a biglie sulla sabbia, provo delle soluzioni per una curva parabolica. Riprovo. Devo immaginare un campo da calcio là dove non c'è per realizzarlo e giocare. Devo immaginare una macchinina per ricavarla da una scatola di fiammiferi, devo immaginarne le ruote, i fanali. Attivo l'immaginazione.
3. La scoperta e riscoperta di *giochi tradizionali*. Come ricorda Petillon, il significato di giocare una varietà di giochi con i/le bambini/e non riguarda tanto insegnare dei giochi, quanto mettere i/le bambini/e in condizione di

poter giocare e di sperimentare una molteplicità di situazioni e relazioni (Petillon, 2015). Poiché appartengono a uno schema antico, questi giochi non scompaiono mai del tutto: un gioco può apparire nel cortile di una scuola solo per il tempo di una stagione, e poi svanire. Vi sono fasi di abbandono e ritorno. Richiamarli contribuisce ad arricchire l'esperienza ludica dei bambini e delle bambine (Parlebas, 2016).

Il potenziale di una pratica inclusiva orientata al gioco merita dunque di essere esplorato, in particolare nell'accezione di uno spazio ludico che, mettendo al centro i bambini e le bambine, ne stimoli la partecipazione attraverso una varietà di giochi, gioco libero, attività ludico-narrative e creative.

Bibliografia

- Baer, U. (1995). *Spielpraxis: eine Einführung in die Spielpädagogik*. Kallmeyer.
- Baer, U., Schorn, B. & Waschke, M. (2017). *Spiele und Aktionen im Ganztage*. Kallmeyer.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature. A necessary unity*. E.P. Dutton.
- Bateson, G. (1996). *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!"*. Raffaele Cortina Editore.
- Berti, F. (2021). The Articulation of "Traditional" in Play Studies. In V. Dasen e M. Vespa (a cura di). *Play and Games in Classical Antiquity: Definition, Transmission, Reception*. Presses Universitaires de Liège.
- Berti, F. & Lapicciarella Zingari, V. (2019). Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games. In *Conference Proceedings: International Conference of the Journal Scuola Democratica*. Education and post democracy, Vol. III., pp. 65-70.
- Beudels, W., Diehl, U. & Böcker-Giannini, N. (2019). *Bewegungsförderung in der inklusiven Kita*. Reinhardt Verlag.
- Caillois, R. (1967). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani.

- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Editori Laterza.
- Caprara, B. (2020). *Innovare la didattica con i principi montessoriani*. Armando Editore.
- Casevitz, M. (2018). Le noms du jeu et du jouet en grec. In V. Dasen e T. Haziza (a cura di), *Dossier thématique Jeux et jouets*. Kentron, 34, pp. 51-60.
- Clauser M. (2014). *Inklusion spielerisch umsetzen*. Beltz.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- De Rossi, M. (2006). *Mettersi in gioco e giocare a scuola*. La Biblioteca Pensa MultiMedia
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Farnè, R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaedia*, XX (45), pp. 30-52.
- Farnè, R., Bortolotto, A. & Terrusi, M. (2017). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci Editore.
- Flitner, A. (2002). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. Beltz.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. David McKay. Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Utb.
- Henricks, T. S. (2006). *Play Reconsidered. Sociological Perspectives on Human Expression*. University of Illinois Press.
- Henricks, T.S. (2008). The nature of play. An overview. *American Journal of Play*, 157-180(2), pp. 133-167.
- Henricks, T. S. (2015). *Play and the Human Condition*. University of Illinois Press.
- Huizinga, J. (1949) [1938]. *Homo Ludens. A study of the play-element of culture*. Routledge & Kegan Paul.
- Ianes, D. & Canevaro A. (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Erikson.
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2017). *Inklusiver Sachunterricht*. Schneider Verlag.
- Lavega Burgués, P (2004). Traditional Games and Education. To learn to create Bonds. To create Bonds to learn. *Studies in Physical Culture & Tourism*,

- XI(1), pp. 9-32. Manuzzi, P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Guerini Studio.
- Miola, S., Meggiolaro L., Rodighiero, M. P., Lago, C. D. & Bordignon D. (2021). *Gioco anch'io. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Erikson.
- Montessori, M. (2013). *La scoperta del bambino*. Garzanti Editore.
- Nesti, R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Edizioni ETS.
- Parlebas, P. (1998). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie mortice*. INSEP.
- Parlebas, P. (a cura di) (2016). *Jeux traditionnelles, sports et patrimoine culturel. Cultures et education*. L'Harmattan.
- Petillon, H. (2015). *1000 Spiele für die Grundschule: Von Adlerauge bis Zauberbaum*. Beltz.
- Piaget, J. (1969). *Il giudizio morale del fanciullo*. Giunti.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2018). *Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung* - In: Müller, Frank J. (Ed.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Psychosozial-Verlag. Pp. 33-56.
- Salen, K. (a cura di) (2008). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. MIT Press.
- Schädler, U. (a cura di) (2007). *Spiele der Menschheit – 5000 Jahre Kulturgeschichte der Gesellschaftsspiele*. WBG.
- Schiller, F. (1967) [1793]. *On the aesthetic education of man: In a series of letters*. Clarendon Press and Oxford University Press.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik - Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*. 15(2).
- Spariosu, M. (1989). *Dionysus Reborn: Play and the Aesthetic Dimension in Modern Philosophical and Scientific Discourse*. Cornell University Press.
- Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Carocci Editore.
- Staccioli, G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Carocci Faber.

- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play Theory - A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), pp. 82-125.
- Thibault, M. (2020). *Ludosemiotica. Il gioco tra segni, testi, pratiche e discorsi*. Aracne.
- Wild, R. (2000). *Educare per essere. Una scuola dalla parte dei bambini*. Armando Editore.