

a cura di Antonio Brusa - Alessandra Ferraresi

**La didattica ludica
come metodo interdisciplinare,
dalla storia alla matematica
(e alle altre discipline)**

Clio si diverte

Il gioco come
apprendimento

p come **GIOCO**
edizioni la meridiana

a cura di Antonio Brusa – Alessandra Ferraresi

Clio si diverte

Il gioco come apprendimento

**La didattica ludica come intervento interdisciplinare,
dalla storia alla matematica (e altre discipline)**

Con interventi di: A. Bondioli, B. Sidoti, R. Rosso,

J.M. Cuenca Lòpez, M.J. Càceres, C. Giorda,

A. Cecchini, S. Maggi, A. Caputo

p come **GIOCO**
edizioni la meridiana

Indice

INTRODUZIONE

di A. Brusa e A. Ferraresi 7

Gioco e formazione. Il gioco è una cosa seria?

di A. Bondioli 13

La storia unica e le storie plurali. Il gioco come spazio di possibilità

di B. Sidoti 25

Il *Dossier Bertrand* e altri giochi di storia "fai da te". Manuale di sopravvivenza per professori non rassegnati

di A. Brusa 31

Matematica e gioco: sinonimi o contrari?

di R. Rosso 49

Videogiochi e insegnamento delle scienze sociali

di J.M. Cuenca Lòpez e M.J. Martín Càceres 61

Giochi e geografia. Il territorio come gioco di ruolo

di C. Giorda 71

Gabbiani ipotetici. Cittadini e non cittadini in gioco

di A. Cecchini 79

Archeologia e gioco

di S. Maggi 115

Filosofia in gioco

di A. Caputo 123

BIBLIOGRAFIA 137

Gioco e formazione. Il gioco è una cosa seria?

di A. Bondioli

*Non smettiamo di giocare perché diventiamo grandi;
diventiamo grandi perché smettiamo di giocare.*

George Bernard Shaw

INTRODUZIONE

Parlare di gioco e formazione non è impresa semplice in quanto è la stessa definizione di gioco ad essere di difficile enunciazione. Il gioco è un concetto ambiguo e tale ambiguità è ampiamente riconoscibile nella storia della nostra cultura: l'atteggiamento nei confronti del gioco è mutato nel corso delle diverse epoche così come il significato che gli è stato attribuito.

Il giudizio nei confronti dell'attività ludica sembra avere un carattere bipolare: alternativamente positivo e negativo. In positivo il gioco è stato considerato come un momento apollineo di autodeterminazione in cui il giocatore è padrone della propria immaginazione, come un'attività divertente, volontaria, gioiosa, fanciullesca, spontanea, spensierata, libera, flessibile, funzionale all'adattamento sociale; nel suo calco in negativo è stato visto al contrario come un momento dionisiaco di panico e abbandono, un'attività nella quale il giocatore è dominato dal potere demoniaco della maschera, pieno di tensione, fatale e illiberale, conservatore, crudele, caratterizzato da affettività negativa, disfunzionale dal punto di vista sociale [9].

La bipolarità che più ci interessa, dato il nostro argomento, è quella che contrappone il gioco al lavoro, la gratuità alla serietà.

A lungo il gioco è stato considerato come un'attività sciocca e frivola ma non necessariamente prerogativa infantile. È a partire dalla metà del Settecento, con la nascita di quello che Ariès [10] chiama "sentimento dell'infanzia", che il gioco diventa un attributo tipico dell'età bambina. Da que-

9] Sutton-Smith, 1986, p. 3.

10] Ariès, 1960.

sto momento in poi all'età infantile viene riconosciuta una propria specificità: giocattoli, vestiti, trastulli propri e forme di socializzazione separate da quelle degli adulti. Il gioco comincia a caratterizzarsi come qualcosa che è tipico del bambino e che, quando è attribuito all'adulto, implica infantilismo. Il medesimo processo col quale l'infanzia viene a separarsi dal mondo adulto – spazialmente e simbolicamente – è quello che conduce ad una sorta di idealizzazione dell'infanzia che possiamo ritrovare in Rousseau e nei romantici. Il gioco è il mondo dei bambini, diverso, separato, privato, tendenzialmente idiosincratico e solitario.

Intorno all'Ottocento, invece, al gioco viene attribuito un carattere di serietà. Si cominciò a pensare che fosse connesso all'immaginazione, una capacità utile sia nel pensiero scientifico (la capacità di fare ipotesi) sia in quello letterario-artistico (la capacità di creare mondi immaginari). È soprattutto dall'Idealismo tedesco che deriva questa idea, ripresa nell'ambito pedagogico da Pestalozzi, Froebel e dalla Montessori e nel XX secolo da psicologi e psicoterapeuti dell'età evolutiva. Il gioco è stato da allora considerato come un'attività funzionale allo sviluppo e alla socializzazione. Sutton-Smith evidenzia come le ricerche sul gioco, condotte per lo più nelle istituzioni infantili controllate dagli adulti, consentono poco di evidenziare forme di gioco non fruttuose ai fini della socializzazione e dell'apprendimento.

Il gioco sembra essere accettato solo se è funzionale a qualcosa d'altro. Paragonato all'attività produttiva appare un fenomeno dissipatorio. Nelle culture nelle quali prevale un'etica del lavoro, nelle quali il valore dell'individuo equivale al suo impegno in attività produttive, sembra necessario che l'individuo abbia una occupazione di qualsiasi tipo. L'inattività va bandita. Nelle culture puritane del Nord America il lavoro è benedetto in quanto tiene la gente occupata e li allontana dal formulare pensieri peccaminosi. Ma questo atteggiamento ha portato alla separazione del divertimento dal gioco e la sostituzione del gioco con il divertimento (la parte per il tutto). Il divertimento, che rappresenta lo scopo, lo si può ottenere solo in tempi e occasioni specifici ed è chiaramente e severamente proibito da tutte le altre attività o ambienti (non si può giocare ai videogame in ufficio). Questa separazione tra gioco e lavoro ha portato ad una svalutazione del significato culturale del gioco che ha molto influenzato le teorie dell'educazione. Il gioco è sì visto come uno strumento evolutivo, ma solo nella misura in cui si configura come un mezzo per un fine (l'apprendimento, la socializzazione). Anche quando al gioco viene riconosciuto un valore educativo, esso risulta secondario rispetto al lavoro e alla scienza. Il gioco come lavo-

Gioco e formazione. Il gioco è una cosa seria?

ro è un detto proprio della pedagogia degli anni prescolari. Ne viene di conseguenza che l'utilizzo del gioco come strumento o strategia formativa è nella nostra cultura limitato ai primi gradi scolastici.

Nei primi anni di vita di un bambino, il gioco è considerato un'attività funzionale e imprescindibile nell'economia della crescita ma via via che lo sviluppo procede perde la sua funzionalità, fino a trasformarsi in una serie di condotte accessorie. Nelle fasi successive una serie di richieste produttivistiche (a livello scolastico) ma anche extrascolastiche (ad esempio nello sport) limitano sempre di più la possibilità di un gioco avventuroso, fantastico, autogratificante [11].

Per inquadrare questo fenomeno di dicotomizzazione tra gioco e lavoro, tra gioco e serietà e individuare se esistono e quali possano essere i rapporti tra gioco e formazione è opportuno in primo luogo fornire una definizione di gioco.

SI PUÒ DEFINIRE IL GIOCO?

Il sottotitolo di questo contributo, *Il gioco è una cosa seria?*, propone un interrogativo che costituisce il filo rosso della relazione: il gioco è comunemente collocato dalla parte del divertimento, dello scherzo, della gratuità, non è, dunque, una "cosa seria"; propone tuttavia in maniera provocatoria una questione che attraversa da lunga data il campo educativo, relativa al rapporto tra gioco, formazione e apprendimento.

Per tentare di sciogliere questo nodo occorre una definizione chiara di gioco o, quanto meno, un elenco dei tratti che lo caratterizzano. Secondo Roger Caillois, studioso del gioco e dell'immaginario sociale, che riprende e rielabora alcune formulazioni di Huizinga, il gioco è un'attività:

- libera e volontaria;
- separata dalla vita ordinaria;
- incerta, in quanto lo svolgimento non è predeterminato e l'esito non è scontato;
- definalizzata, si gioca solo per il piacere di giocare, non per fini esterni ad esso;
- regolata (anche se secondo norme diverse da quelle che vigono nella vita ordinaria);

11] Cfr. Becchi, 1979.

- caratterizzata da uno statuto fittizio (accompagnato dalla consapevolezza specifica di una diversa realtà o di una totale irrealtà nei confronti della vita normale) [12].

Tratti analoghi contraddistinguono il gioco degli animali secondo gli studi etologici più aggiornati [13]: il gioco è un comportamento definalizzato, spontaneo e prodotto senza alcun obbligo, non è un comportamento connesso alla sopravvivenza, è caratterizzato dalla ripetizione di schemi comportamentali, quindi da regole, non si può realizzare in condizioni di stress.

Tornando alla domanda posta all'inizio di questo paragrafo, date le caratteristiche appena enunciate il gioco non sarebbe un'attività "seria" perché definalizzata e improduttiva, perché spontanea e svolta non per senso del dovere, perché illusoria e "non vera".

Ma le cose non stanno esattamente così: la leggerezza del gioco non significa di per sé frivolezza e superficialità; il contrario del gioco – come afferma Freud [14] – non è ciò che è serio ma ciò che è reale. La libertà e l'improduttività del gioco non escludono impegno e dedizione. Ma affrontare la questione da questo punto di vista implica prendere in considerazione il versante "interno" del gioco, la prospettiva del giocatore mentre gioca.

L'ATTEGGIAMENTO LUDICO: IL QUADRALOGO

Significa considerare il gioco come un atteggiamento nei confronti dell'esperienza piuttosto che come un'attività specifica. Significa tentare di individuare quello che Huizinga chiamava "spirito del gioco" [15] anziché concepirlo come un insieme di regole, di spazi o di materiali. Caillois [16], cui si deve la tematizzazione del versante "interno" del gioco, descrive nella forma di un "quadralogo" gli atteggiamenti psicologici che contraddistinguono diverse tipologie di gioco: Agon, il desiderio di competizione, Alea, la sfida del destino, Mimicry, il bisogno di simulazione, Ilinx, il turbamento della vertigine. Ciascuno di questi quattro universi ludici può essere giocato sotto l'egida di due diversi principi: *paidia* e *ludus*. Il gioco all'insegna della *paidia* è libero, improvvisato, spensierato; quello all'insegna del *ludus*

12] Caillois, 1967.

13] Burghardt, 1998.

14] Freud, 1909, pp. 375-376.

15] Huizinga, 1938.

16] Caillois, 1967.

Gioco e formazione. Il gioco è una cosa seria?

propone “il gusto per la difficoltà gratuita”. La corsa sfrenata a rompicollo giù per una discesa è un gioco sotto l’egida della *paidia*; l’alpinismo è un’attività ludica all’insegna del *ludus*.

La seguente tabella [17], propone diversi esempi di giochi propri di ciascun universo giocati sotto l’egida della *paidia* o del *ludus*.

	AGON competizione	ALEA fortuna	MIMICRY simulacro	ILINX vertigine
Paidia				
chiasso agitazione ridacchiare	corse, combattimenti, atletica non soggetti a regolamento	filastrocche per fare la conta, testa o croce	imitazioni infantili, giochi del far finta, bambola, costumi vari, travestimenti, maschera	roteare infantile, giostra, altalena, valzer
aquilone solitari cruciverba	boxe, biliardo, scherma, dama, calcio, scacchi, competizioni sportive in genere	scommesse, roulette, lotterie	teatro, arti dello spettacolo in generale	volador, luna-park, sci, alpinismo, acrobazia
Ludus				

N.B. In ogni colonna verticale i giochi sono classificati – molto approssimativamente – in un ordine tale per cui l’elemento di PAIDIA diminuisce costantemente mentre aumenta proporzionalmente l’elemento LUDUS.

I due principi di *paidia* e *ludus* si trovano ai due poli di un continuum che contrappone facilità e fatica, spensieratezza e rischio, leggerezza e serietà. Secondo la teorizzazione dell’autore dei *Giocchi e gli uomini*, il gioco, visto dal suo versante “interno”, implica sempre pieno coinvolgimento e passione e, nella forma del *ludus*, non esclude l’impegno, la fatica, e la serietà nel superamento degli ostacoli.

GIOCO, APPRENDIMENTO, CULTURA

E veniamo al secondo punto della questione proposta all’inizio di questo contributo. Che rapporto c’è tra gioco e formazione? Giocando si impara? E che cosa si impara? È possibile imparare giocando?

Piaget considera il gioco “un’assimilazione del reale all’io”, a differenza del pensiero “serio”, che pone in equilibrio il processo assimilatore con un

17] Ivi, p. 55.

accomodamento agli altri e alle cose” [18]. Ciò significa che giocando si esercitano abilità già apprese ma non si impara nulla di nuovo. Piaget evidenziava del gioco il versante idiosincratico e non “realistico” ritenendo l’apprendimento una sorta di negoziazione con i fatti e le cose. Ma altre prospettive ci offrono ipotesi differenti.

In un saggio, che è ormai un classico degli studi sul gioco, *Natura e usi dell’immaturità*, Bruner [19], rifacendosi a studi di etologia, rintraccia una stretta connessione tra gioco, immaturità, intelligenza adattiva. Le specie evolutivamente superiori godono di un’infanzia prolungata, un periodo nel quale gli immaturi, protetti e accuditi dagli adulti, hanno modo di sperimentare nuove combinazioni di modalità comportamentali apprese attraverso l’osservazione degli adulti. Il gioco, che Bruner definisce “un tipo particolare di violazione della fissità” [20] richiede per manifestarsi un’atmosfera di familiarità, sicurezza emotiva, assenza di tensione o di pericoli. In tali condizioni esso assolve due importanti funzioni: “è un modo per minimizzare le conseguenze delle azioni e quindi di apprendere in una situazione meno rischiosa” e “rappresenta una buona occasione per tentare nuove combinazioni comportamentali che non potrebbero essere sperimentate sotto pressione funzionale” [21]. Dunque l’apparente diseconomia dell’attività ludica degli immaturi sembra costituire una garanzia perché possa instaurarsi un rapporto flessibile tra l’individuo e l’ambiente. Non solo giocando si apprende ma si dà anche la possibilità di produrre innovazioni utili alla sopravvivenza.

L’atteggiamento di “neofilia”, cioè l’inclinazione dei soggetti immaturi alla novità e all’innovazione che si manifesta soprattutto nel gioco, riguarderebbe secondo Bruner non solo il mondo animale ma anche i soggetti umani. Nelle società umane la tendenza combinatoria propria del gioco assumerebbe una qualità simbolica: il gioco sarebbe una libera esplorazione dei significati messi a disposizione della cultura che consente un’integrazione alla realtà sociale non acquiescente rispetto ai ruoli e ai comportamenti sociali.

Nella sua forma simbolica il gioco aiuterebbe gli immaturi – i bambini – a comprendere e usare correttamente regole e convenzioni oltre che “ragguagliare sulla natura della convenzione in se stessa” [22]. Si tratta di un’i-

18] Piaget, 1945, p. 215.

19] Bruner, 1972.

20] Ivi, p. 29.

21] Ivi, p. 38.

22] Ivi, p. 50.

Gioco e formazione. Il gioco è una cosa seria?

dea che risente della concezione vygotskiana del gioco [23] visto come possibilità di prova e perlustrazione di significati, che trova una dimostrazione in alcuni giochi apparentemente insensati come quello di sorelle che giocano “a sorelle” [24]. Non a caso un altro semiologo, Lotman, in un saggio dedicato all’attività artistica nel quale si individuano profonde analogie ma anche differenze tra gioco, arte e scienza [25], vede all’opera nel gioco un’attività modellizzante. Sottoporre la vita al modello ludico significa sottoporre la realtà alle regole del gioco; la realtà ne risulterà più chiara, determinata. Attraverso il processo di simulazione e di messa in forma il gioco, come l’arte, sostituisce alle regole infinitamente complesse della realtà un sistema più semplice che consente di meglio comprendere e dominare la realtà. Il gioco è dunque uno strumento di conoscenza: “Non si contrappone mai alla conoscenza; esso costituisce, infatti, uno dei mezzi più importanti della vita e, nello stesso tempo, per apprendere certi tipi del comportamento umano” [26]. La modellizzazione della realtà compiuta attraverso il gioco ha secondo Lotman un significato educativo. Il modello ludico dà forma alla realtà ricreandola nella simulazione: è un allenamento in una situazione convenzionale.

Secondo le prospettive sopraindicate il gioco e l’apprendimento avrebbero molti aspetti in comune. Il gioco consentirebbe l’apprendimento di regole e convenzioni ma anche la possibilità di modificarle. L’interpretazione più lucida di questa seconda possibilità ci è fornita da Bateson [27] secondo il quale ciò che si apprende dal gioco non è tanto il fatto di comportarsi secondo certi ruoli o certe regole, ma si apprende l’esistenza dei ruoli, cioè tipi di comportamento, e quindi che è possibile scegliere come comportarsi. Il gioco consentirebbe un cambio di prospettiva, addirittura un salto logico: dall’apprendimento di un contenuto (certe regole, certi ruoli, certi comportamenti) ad un apprendimento di second’ordine secondo cui si impara che le regole sono convenzioni e che, come tali, possono essere modificate.

23] Vygotsky, 1966.

24] Ivi, p. 675.

25] Lotman, 1967.

26] Ivi, p. 7.

27] Bateson, 1955.

Matematica e gioco: sinonimi o contrari?

di R. Rosso

.....

Per illustrare i molteplici legami esistenti tra matematica e gioco vi sarebbe una via facile: basterebbe sciorinare l'elenco di riviste che ospitano articoli dedicati a giochi matematici, ricordare che da diversi anni i giovani più portati per la matematica possono cimentarsi nelle *Olimpiadi di Matematica*, parlare di qualcuno dei molti libri dedicati ai giochi matematici [57].

In questo modo però lascerei da parte la storia, l'altro filo conduttore di questo convegno. Ho pensato allora di proporre alcuni spunti sul tema utilizzando la storia come "luogo" in cui si incarnano, attraverso il gioco, collegamenti a volte inattesi con altre discipline. Utilizzerò allora "le storie" di varie discipline, dalla letteratura all'arte e alla geografia per ricavarne suggerimenti "giocosi" con cui parlare anche di matematica, senza spaventare nessuno.

Nella storia della letteratura vi sono molti spunti matematici. Uno dei più celebri è il *problema di Didone*: se ne trova eco nell'*Eneide*, al Libro I. La sfortunata regina di Tiro, costretta all'esilio dal fratello Pigmalione, si rifugiò nel nord Africa dal re Iarba con il quale contrattò la cessione di tanto terreno quanto poteva essere ricoperto dalla pelle di un toro [58]. Didone, per nulla scoraggiata, tagliò la pelle in sottili strisciole in modo da formare una corda con cui delimitò il perimetro di quella che sarebbe diventata Cartagine.

Fin qui la fantasia letteraria. Il matematico però si pone il problema di come bisogna disporre la corda chiusa ottenuta tagliando la pelle del toro in modo da racchiudere l'area massima possibile. La formulazione del problema di Didone è la seguente: tra tutte le superficie piane delimitate da una curva chiusa di perimetro assegnato, trovare quella che delimita l'area massima. Questo problema "letterario" che sembra un innocuo indovinello è il prototipo dei problemi *isoperimetrici* nei quali occorre determinare un oggetto (una superficie piana, nel nostro caso) in corrispondenza del

57] Cfr., Agostini, 1983.

58] Virgilio, *Eneide*, I, vv. 365-367.

quale una certa quantità (qui l'area della superficie) raggiunge il valore massimo possibile, compatibilmente con i vincoli imposti al problema: le superficie candidate a risolvere il problema debbono essere tutte delimitate da una curva di lunghezza assegnata ovvero hanno tutte uguale perimetro, da cui il nome di "problema isoperimetrico". I problemi isoperimetrici sono trattati nella disciplina matematica del calcolo delle variazioni, che ha una storia ricchissima e che ha applicazioni svariate. In fisica, ad esempio, è spesso opportuno descrivere l'evoluzione di un sistema a partire da un principio variazionale che stabilisce come l'evoluzione avvenga in modo da minimizzare una certa quantità, per esempio l'energia.

Un'altra suggestione letteraria dal sapore matematico che è formulabile facilmente come gioco ci viene offerta da Dante Alighieri [59]. Nel *Paradiso* si trova questa terzina:

*L'incendio suo seguiva ogni scintilla;
ed eran tante, che 'l numero loro
più che 'l doppiar delli scacchi s'immilla* [60].

Dante, per descrivere le sterminate schiere angeliche, fa ricorso alla leggenda costruita attorno all'invenzione degli scacchi, tradizionalmente collocata in Persia. Sissa Nassir, che aveva entusiasmato il suo sovrano con questo gioco, chiese una ricompensa apparentemente modesta: un chicco di grano (o di riso, a seconda della versione del racconto) sulla prima casella, due sulla seconda, quattro sulla terza e così via, raddoppiando ogni volta il quantitativo fino ad arrivare alla sessantaquattresima casella. Il numero complessivo è impressionante, dell'ordine di 10^{39} , e questo semplice esercizio può servire per parlare di progressioni, uno strumento molto utile che apre la via all'introduzione di metodi per calcolare il valore di serie numeriche infinite. Tra l'altro la famiglia delle progressioni geometriche, cui appartiene quella appena descritta, può essere utilizzata per risolvere il paradosso di *Achille e la Tartaruga* proposto da Zenone di Elea: rispetto all'esempio dei chicchi di grano, qui ad ogni passaggio il termine della somma da calcolare si ottiene per dimezzamento del termine precedente, anziché per raddoppiamento. E dunque, per gioco, siamo arrivati alle porte dell'infinito, tema che interessa sotto connotazioni diverse filosofi, teologi e matematici.

59] D'Amore, 2005, pp. 80-100.

60] Dante Alighieri, *Paradiso*, in Id., *Divina Commedia*, XXVIII, vv. 91-93.

Giochi e geografia. Il territorio come gioco di ruolo

di C. Giorda

.....

GIOCHI, SPAZIO, GEOGRAFIA

Giochi e geografia: un tema che si riallaccia non solo alla didattica, ma al panorama più ampio che riguarda le infinite possibilità combinatorie della conoscenza spaziale. Tutti i giochi, a diversi livelli, sono “spazializzati”: si pensi ad esempio agli scacchi o ai puzzle. In alcuni casi, lo spazio del gioco è una virtualizzazione dello spazio terrestre, e il gioco si basa su una simulazione di relazioni che potenzialmente avvengono negli spazi reali: si pensi a *Monopoli* per la finanza e a *Risiko* per la geopolitica. Anche il collezionismo è un approccio ludico alla realtà: si pensi alle collezioni di francobolli o di cartoline molto diffuse fino a pochi anni fa. Queste modalità sono state per molti una importante occasione per imparare a localizzare Stati e luoghi del mondo: il Nobel per la letteratura Elias Canetti [78] racconta quanto abbiano influenzato il suo immaginario il giocare a comporre un puzzle d'Europa e le raccolte di francobolli. A questo livello, l'approccio ludico riesce a superare l'aridità dello studio mnemonico e a fornire un primo approccio, magari molto semplificato, alle relazioni che legano le attività umane nello spazio [79].

I più recenti sviluppi teorico-epistemologici della geografia, che la proiettano solidamente nell'ambito delle scienze sociali, offrono nuovi spunti per sviluppare approcci ludici. Basandosi sul concetto di conoscenza per simulazione, gli insegnanti possono avvicinare gli allievi, in modo semplice e coinvolgente, ai complessi modelli con i quali comprendere svariati aspetti delle relazioni e delle interazioni tra uomini e ambienti.

78] Canetti, 1980.

79] Giorda, 2006.

Disponiamo, in questo ambito, di una buona documentazione di esperienze e strategie (*gaming simulation, role playing game, problem solving*, ad esempio) che pongono l'attenzione ora sulla rappresentazione, ora sull'interpretazione di ruoli, ora sulle strutture per pensare [80]. In generale, i giochi di simulazione ricostruiscono in modo ludico una modellizzazione della realtà, ponendo in relazione una serie di variabili per arrivare alla definizione di schemi di azione riproducibili e trasferibili.

Scopo del gioco

Il contributo sviluppa in particolare il problema di come presentare in ambito scolastico le più recenti riflessioni della scienza geografica sul tema dello sviluppo locale. La metodologia proposta è quella del gioco di ruolo, che permette di utilizzare le importanti funzioni della simulazione per ricostruire le relazioni che uniscono i diversi attori impegnati nelle pratiche di sviluppo locale.

Da un punto di vista educativo, il gioco di simulazione sullo sviluppo locale permette di comprendere l'importanza dei soggetti locali nella trasformazione del territorio, sviluppando competenze legate alla pratica della cittadinanza attiva e all'idea di responsabilità individuale e collettiva verso il proprio spazio di vita.

In sintesi si può così definire lo scopo del gioco: "Progettare un modello di sistema territoriale locale e sperimentare tramite esso delle relazioni fra soggetti al fine di comprendere il comportamento del sistema medesimo e valutare le possibili strategie per operare nel sistema".

Paradigmi

I nuovi paradigmi scientifici focalizzano la propria attenzione sulle relazioni dinamiche ed evolutive, utilizzando frequentemente la metafora della rete e della rete di reti, un concetto che anche in geografia ha una lunga storia perché permette di pensare e di raffigurare le interdipendenze fra i luoghi e fra i soggetti e le risorse del territorio. In diverso modo, tutte le recenti riflessioni geografiche sulle strutture territoriali hanno connessioni con i paradigmi della complessità, con la sistemica, con la cibernetica, con la teoria dell'autopoiesi e con la teoria del caos. Non è un caso, rovesciando la prospettiva, che sia un filosofo della complessità come Edgar Morin ad aver sviluppato un pensiero che dà molto risalto alla dimensione geografica, tanto da includere un ragionamento transcalare nel tema della cit-

[80] Taylor, 1976.

Giochi e geografia. Il territorio come gioco di ruolo

tadinanza planetaria, inserita tra i sette saperi necessari all'educazione del futuro [81].

Sviluppare un pensiero sistemico nell'insegnamento della geografia va però contro l'impostazione manualistica tradizionale, basata su una prospettiva regionale legata agli oggetti e poco attenta alle reti di relazioni. Va considerata in questa prospettiva la possibilità di utilizzare i giochi di simulazione nella pratica didattica: non come semplice supporto all'insegnamento tradizionale, ma come strumento in grado di spostare l'approccio didattico verso nuovi paradigmi.

La simulazione si basa sulla ricreazione di un modello della realtà che consente al giocatore/simulatore di sperimentare dinamicamente una serie di situazioni che sono influenzate o determinate dalle proprie decisioni e dal proprio comportamento. In qualche modo, le simulazioni tendono a riprodurre un modello concettuale della realtà, e consentono a chi vi partecipa di valutare le conseguenze di certe scelte e le reazioni del sistema in cui si sta operando.

In taluni campi, ad esempio nella preparazione dei piloti di aerei, la simulazione permette di apprendere i meccanismi e le difficoltà legate ad una determinata mansione. Sono simulazioni anche quelle dei videogiochi, che spesso richiedono la capacità di amministrare città, regioni, civiltà.

SVILUPPO LOCALE

L'applicazione del gioco di simulazione nell'insegnamento delle teorie e delle metodologie dello sviluppo locale fa riferimento ad un ampio ventaglio di studi e ricerche sviluppati dalla geografia e da altre discipline legate al territorio nel corso degli ultimi anni. In particolare, si fa riferimento alle considerazioni emerse dal progetto nazionale di ricerca *I sistemi locali nei processi di sviluppo territoriale*, più noto attraverso l'acronimo SLoT (Sistemi Locali Territoriali), iniziato nel 2000 e coordinato da Giuseppe Dematteis.

Per sinteticità, ci limitiamo a riprenderne i concetti di base (soggetti locali, territorio, sviluppo locale) e le considerazioni metodologiche di fondo, che saranno i riferimenti scientifici attorno ai quali far sviluppare il gioco.

Dematteis e Governa [82] definiscono i soggetti locali come "costruttori di

81] Morin, 2001.

82] Dematteis, Governa, 2005.

territorio”: i loro progetti e le loro azioni definiscono i riferimenti identitari, identificano i valori e le risorse, negoziano i ruoli sociali che sono attivi nei processi di ri-territorializzazione (o, in negativo, di de-territorializzazione). Si parla in questo caso di “approccio territorialista”, sviluppato anche da urbanisti come Magnaghi [83], ideatore dello “statuto dei luoghi” e tra i primi a parlare di sviluppo locale autosostenibile [84].

Il territorio, una regione a confini e geometrie variabili secondo gli interessi degli attori in gioco, è quindi inteso come il risultato momentaneo, e in continua trasformazione, delle azioni umane, dei progetti che determinati attori riescono ad attuare utilizzando le risorse materiali (risorse naturali, paesaggi, beni culturali e ambientali, ecc.) e immateriali (cultura locale, saperi tradizionali, ecc.) disponibili, spesso grazie alla costruzione di reti di accordi e alla capacità di intercettare flussi di idee e di investimenti.

In estrema sintesi, lo sviluppo locale è visto come l’espressione della capacità collettiva di diversi attori locali di auto-organizzarsi, di coalizzarsi intorno a dei progetti e di utilizzare le risorse del territorio per produrre nuovo valore (ad esempio nella valorizzazione delle produzioni tipiche rinnovando i modi di produzione, trasformazione e marketing dei prodotti).

Prima fase: definizione del territorio e del ruolo dei soggetti

Quello dello sviluppo locale, come dimostra il vivace dibattito scientifico in atto sull’argomento, è un problema aperto. L’obiettivo di conoscenza del gioco non è quindi quello di attenersi a definizioni rigide, quanto quello di conoscere attraverso l’esperienza alcune delle possibili relazioni fra soggetti e ambiente geografico che hanno un ruolo importante nei processi di sviluppo locale. Si tratta, ad esempio, di comprendere che lo sviluppo locale dipende o può dipendere da come una comunità riesce a riconoscere, a descrivere e a utilizzare le risorse territoriali nei processi di sviluppo locale [85].

La fase di preparazione del gioco è quindi molto importante e va già considerata parte del gioco stesso. Va definito quale sia il territorio (reale) oggetto della simulazione: possibilmente una regione ben conosciuta (visita e studiata) dai partecipanti al gioco. In ambito scolastico, è quindi certamente preferibile partire dal vicino, dal territorio cui fa riferimento l’istituto scolastico (che potrebbe essere uno degli attori in gioco).

Vanno poi assegnati i ruoli corrispondenti ai principali (possibili) attori in scena nei processi territoriali: i soggetti locali (pubblici, come comuni ed

83] Magnaghi, 2000.

84] Ivi, 2006.

85] Corrado, 2005.

Giochi e geografia. Il territorio come gioco di ruolo

enti, privati, associazioni, imprese) e i soggetti sovralocali con cui il territorio si trova a negoziare scelte e progettualità (la Regione, lo Stato, l'Unione europea, le imprese interessate ad investire, ecc.).

Seconda fase: definire la progettualità dei diversi soggetti

A questo punto gli studenti devono dividersi in sottogruppi, ciascuno dei quali rappresenta la posizione di un attore locale. Devono quindi immedesimarsi in un ruolo, simulando il punto di vista del soggetto che interpretano. Un sottogruppo dovrebbe invece interpretare il punto di vista dei soggetti sovralocali.

A questo punto ogni sottogruppo deve produrre una descrizione del territorio, espressa dal punto di vista del proprio soggetto di riferimento, che evidenzia:

- quali sono i punti di forza del territorio (le risorse materiali o immateriali che possono essere prese e utilizzate nell'ambito di progetti di sviluppo);
- quali sono le sue criticità (le situazioni nelle quali il territorio sta perdendo valore e sulle quali è bene intervenire per dare nuovo valore ai luoghi, ad esempio nella bonifica di aree inquinate o nella riqualificazioni di aree industriali dismesse);
- quali risorse locali (naturali e umane) possono essere prese e utilizzate nell'ambito di un progetto per lo sviluppo del territorio;
- quale progetto per lo sviluppo locale il soggetto intende sviluppare (da definire nel modo più dettagliato possibile prevedendo anche l'impatto ambientale, sociale ed economico, i costi di realizzazione e in che modo reperire i finanziamenti).

Terza fase: negoziazione della progettualità

Ogni sottogruppo espone la propria visione del territorio, cercando di convincere gli altri "attori" a condividere il proprio progetto. Potranno emergere interpretazioni convergenti, gruppi con molte idee in comune che avranno facilità a condividere i reciproci progetti e a sostenerli. Ma potranno anche emergere contrasti e visioni dello sviluppo molto diverse. Ad esempio, vi potrebbero essere idee divergenti riguardo allo sviluppo turistico di un'area naturale, che alcuni potrebbero voler conservare e proteggere istituendo un parco e altri potrebbero voler sviluppare attraverso l'edificazione di villaggi e strutture ricettive dal forte impatto ambientale.

In sintesi, in questa fase del gioco:

- i soggetti discutono le analisi e la progettualità degli altri soggetti;
- verificano la possibilità di alleanze per sostenere progettualità comuni;
- cercano di estendere le alleanze, anche ridefinendo la progettualità;
- verificano la fattibilità dei progetti dal punto di vista economico, ambientale e sociale (criterio della sostenibilità);
- verificano la possibilità di sostegni e finanziamenti (oppure opposizioni) da soggetti sovralocali.

Fine del gioco: conclusione e valutazione

Vince il gioco il progetto che riesce a raccogliere attorno a sé la più ampia coalizione di attori locali che lo condividono e lo sostengono. Concretamente, il gioco può anche non avere vincitori, concludendosi in una situazione di stallo o di scontro tra progetti molto diversi che testimonia il caso di quei sistemi locali che non sanno esprimere una visione condivisa delle proprie risorse e delle proprie progettualità per lo sviluppo.

Nella valutazione del progetto vincitore occorre tenere conto dei principi dello sviluppo sostenibile. Il progetto deve cioè essere in grado (secondo la valutazione dei partecipanti) di produrre valore aggiunto territoriale, cioè di arricchire le dotazioni del patrimonio territoriale, senza accrescere i divari sociali ed economici e senza intaccare la disponibilità di risorse naturali da rendere disponibili anche alle generazioni future.

Dal punto di vista didattico la valutazione riguarda l'osservazione dell'intero processo, e fa riferimento ad un'ampia serie di capacità fra le quali:

- lavorare in gruppo e mettersi in relazione con gli altri gruppi argomentando le proprie posizioni nel rispetto di quelle degli altri;
- comprendere l'importanza delle condizioni soggettive e delle relazioni fra soggetti nelle pratiche di sviluppo locale;
- identificare le risorse e le criticità del territorio;
- affrontare lo sviluppo locale come problema e proporre soluzioni creative collegate alle risorse territoriali.

VALORI EDUCATIVI DELLA SIMULAZIONE

Il gioco di ruolo sullo sviluppo locale del territorio può essere inserito nel filone di *alternative geography* [86] che pone tra i propri obiettivi principa-

86] Bednarz, 2003.

Filosofia in gioco

di A. Caputo

.....

Giocare in classe con la filosofia? Con la storia della filosofia? Può sembrare una provocazione, una sfida. E forse lo è. Tant'è che mancano tutt'oggi strumenti (teorici e pratici) di sostegno per gli insegnanti che vogliono portare avanti una scelta di questo tipo.

FILOSOFIA VERSUS GIOCO

Eppure è strano. Paradossale. La storia dei rapporti tra gioco e filosofia ha radici lontane. Si potrebbe persino provare (come ha fatto J. Huizinga nel capitolo del suo noto libro *Homo ludens*, significativamente intitolato *Forme ludiche della filosofia*) a tracciare la storia del rapporto filosofia-gioco, leggendo gli “stadi” della storia della filosofia attraverso la lente di ingrandimento del “*ludus*” che hanno saputo accogliere [167]: dal “sacro gioco di enigmi e di dispute rituali” dei Presocratici alla dialettica sofistica; dal “nobile gioco” della filosofia (Platone) ai meccanismi logici di Aristotele; dalla *disputatio* medioevale alla “polemica” della scienza e della filosofia moderna; dalla riscoperta romantica, estetica, del gioco fino alla crisi del Novecento.

Ma il “serio” concetto ha un ruolo altrettanto importante in questa storia. Dobbiamo ammettere che, mano a mano che il pensiero si è strutturato in disciplina (e mano a mano che il *ludus* è stato ridotto a mero *iocus*), si è dato un divorzio sul campo tra filosofia e gioco; tanto che oggi la storia della filosofia, più che la storia di “un sacro giocare” [168], appare come la narrazione della divisione tra *philosophia* e *ludus*.

È evidente, tuttavia, che il Novecento, a partire in particolare dall'eredità nietzscheana, ha messo in atto una brusca svolta a riguardo. Numerosi sono i pensatori del secolo scorso che hanno studiato il gioco, o che comunque lo hanno reputato, in maniera diversa, “centrale” per la filosofia: L. Wittgenstein, M. Heidegger, E. Fink, H.G. Gadamer, J. Derrida, J.

167] Huizinga, 1938, pp. 178 ss.

168] Ivi, pp. 127, 136.

Baudrillard, per fare solo alcuni nomi [169]. In qualche maniera, possiamo dire che proprio la crisi della modernità (ovvero quella che è stata chiamata la fine della metafisica, l'avvento del post-moderno) è diventata l'alveo storico-filosofico delle filosofie del gioco. Un filosofo, che perde la torre d'avorio delle proprie sicurezze, può diventare più facilmente un filosofo "in gioco".

DIDATTICA VERSUS GIOCO

Premesso questo, possiamo chiederci quali siano stati i passi che hanno consentito alla scuola e alla didattica di avvicinarsi al mondo del gioco e, nel nostro specifico, al gioco filosofico.

Qui la storia è realtà e questo libro ne è un esempio efficace. Indubbiamente sono numerosi i fattori culturali e legislativi che hanno consentito l'ingresso di una didattica ludica nelle scuole [170]. Come punto di sintesi e rilancio possiamo indicare il testo, a cura di Cecchini, *I giochi di simulazione nella scuola* (1987) [171]. Gli anni Novanta hanno, infatti, segnato lo sviluppo delle sperimentazioni e delle pubblicazioni legate alla didattica ludica (e non a caso del 1992 è anche l'unico tentativo di riforma dei programmi della Scuola media superiore, ovvero quello dei "programmi Brocca" [172]). E così sono nati lavori che hanno "messo in gioco" storia, italiano, inglese, matematica, ecc.

Cenerentola, in questo, è rimasta la didattica della filosofia: erede, forse, più della storia del divorzio tra la seria *sophia* e il fanciullo *iocus*, che della

169] E tutto questo ancora escludendo autori non propriamente filosofi come R. Callois, F. G. Jünger, G. Bateson. E ancora lasciando da parte tutta una serie di filosofi italiani contemporanei: E. Brezzi, P. Emanuele, L. Saviani, F. Barone, E. Bencivenga, P. Rovatti.

170] Accanto ad una presa di coscienza sempre più chiara delle molteplici possibilità educative offerte dal gioco, ci sono stati alcuni fili che (mescolandosi un po' casualmente e un po' inevitabilmente tra loro) hanno intessuto la storia della didattica ludiforme, in Italia, anche nelle e per le scuole superiori. Innanzitutto il filo di un profilo "alto" del gioco, quello dei giochi di simulazione che, nati nell'ambito militare e sviluppatasi negli anni Cinquanta anche in ambito politico, avevano mostrato la loro fecondità anche fuori dell'uso bellico e indubbiamente sottolineavano la possibilità "formativa" del *ludus* ben al di là dell'età infantile. Parallelamente possiamo seguire lo sviluppo della teoria dei giochi (e il suo studio "matematico" della competizione, ma anche della collaborazione); e, in qualche misura, lo sviluppo del gioco di ruolo (sia che lo intendiamo come originato dallo psicodramma, sia che lo leghiamo alle dinamiche dei laboratori teatrali, sia che lo consideriamo come erede dei primi giochi di ruolo da tavolo). Bisogna, però, accanto a questo, ricordare l'attivazione, negli anni Settanta, in Italia, della programmazione curriculare per obiettivi e, dunque, la strada dell'autonomia scolastica.

171] Cecchini, 1987.

172] Commissione Brocca (1992), in particolare vol. I, pp. 212-235.

storia delle nozze tra filosofia e *ludus*. In quest'ottica si spiegano i ritardi e le perplessità rispetto ad una didattica ludica in filosofia. Siamo così giunti al terzo passaggio: la possibilità di una *philosophia ludens* in classe.

PREMESSE PER UNA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA... IN GIOCO

La didattica della filosofia in Italia è un problema storico-filosofico. La storia della Scuola qui va insieme alla storia del pensiero. Il termine iniziale è infatti la “Riforma Gentile” del 1923: rielaborata, criticata, rivalorizzata. In ogni caso da lì prende il via la discussione – connessa anche alla contrapposizione tra Croce e Gentile – che ancora oggi ci vede tutti protagonisti: metodo storico o teoretico?

I programmi di filosofia nelle Scuole sono oggi ancora legati a quegli anni. Tutti sappiamo che Gentile non ha proposto manuali/sintesi della storia della filosofia, ma, al contrario, un insegnamento “teoretico”, legato alla lettura dei classici. Però, di fatto, la riduzione manualistica e non la forza del pensiero è quella che ha fatto (e fa) scuola, in tutti i sensi. La scuola di massa ha spinto indubbiamente in direzione di una riforma didattica. Gli anni Settanta e Ottanta sono stati preziosi per la storia dell'insegnamento della filosofia: convegni, monografie, riviste specializzate hanno iniziato a raccogliere e far conoscere possibili sperimentazioni.

Ci piace ricordare, in questo contesto, il saggio di G. Semerari [173], che applica alla didattica la nota distinzione tra “filosofia” (ricaduta del pensiero) e “filosofare” (pensare per problemi); e l'intervento di F. Bianco, ripreso poi anche da A. Brusa [174], che propone una distinzione tra metodo storico di insegnamento (legato alla successione cronologica degli autori) e metodo “zetetico”, portato avanti intorno a domande, questioni, temi: un metodo che potremmo chiamare anche “teoretico”, o, meglio, “ermeneutico”. Non è un caso se questa seconda possibilità è stata ripresa e sviluppata da F. De Natale [175], in uno spazio di lavoro che è riuscito a mettere

173] Semerari, 1991, in Semerari riconosciamo l'inizio della scuola di didattica della filosofia “teoretica”, a Bari, a cui sono legate anche le ricerche di *Filosofia in gioco*.

174] Bianco, 1990; Brusa, 1995.

175] Allievo di Semerari, docente di Ermeneutica filosofica (cattedra per cui svolge le proprie ricerche l'autrice di questo saggio), sempre attento ai risvolti didattici della filosofia: si pensi al Corso di Perfezionamento in “Filosofia e didattica della filosofia”, tenuto nell'anno 1999-2000, alle attività del Centro interuniversitario di didattica della filosofia, all'impegno del professor De Natale come presidente della sezione barese della SFI (Società Filosofica Italiana) e ad una serie di testi sulla didattica, per i quali rimandiamo alla bibliografia finale.

insieme ricerca empirica e teorica e dunque a schiudere nuove prospettive didattiche.

Tre libri vogliamo segnalare, in questo contesto: *Filosofia per tutti* [176]; *Forme di scrittura filosofica. Elementi di teoria e didattica* [177] e *L'insegnamento della filosofia oggi* [178]. Numerosi altri potrebbero essere i testi di didattica della filosofia da citare. Abbiamo scelto questi perché in essi sono contenuti anche gli interventi di molti docenti che hanno contribuito a sviluppare la sperimentazione didattica in Italia [179]: basterebbe, per il mondo accademico, ricordare E. Berti e L. Illetterati e, per il mondo della scuola E. Ruffaldi, M. Trombino, F.C. Manara. Si tratta di autori che hanno promosso e verificato sul campo la ricchezza delle indicazioni dei Programmi Brocca, mostrando che un'alternativa alla "triade lezione – studio individuale – interrogazione" [180] è veramente possibile. E questo, ci sembra di poter dire con E. Ruffaldi, ha prodotto una svolta:

- nei nuclei innovativi ("il lavoro sui testi e con i testi, il lavoro sui concetti, l'importanza dell'argomentazione, il dialogo, come stile didattico e di ricerca; l'uso di nuovi strumenti: informatica, film, ecc." [181]);
- nelle tecniche didattiche (l'insegnamento modulare, l'approccio problematico affiancato a quello storico; la costruzione di percorsi tematici accanto alle unità didattiche più propriamente storiche);
- nei modelli di riferimento (il con-filosofare in classe, il laboratorio filosofico con gli studenti, l'idea della classe come comunità educante; modelli che possono anche essere associati e usati in maniera complementare da parte dell'insegnante).

In quest'ottica si pone anche il *Documento dei saggi* (della fine degli anni Novanta) [182]. Al di là della proposta (probabilmente utopica) di estendere l'insegnamento della filosofia non solo a tutti gli Istituti di Scuola superiore, ma anche al biennio di base, i "saggi" hanno comunque ribadito un'idea, ovvero che la filosofia è legata "a questioni di senso e verità" e

176] De Pasquale, 1998.

177] De Natale, 2001.

178] De Natale, 2004.

179] E li indichiamo anche per sottolineare la continuità di ricerca creatasi a Bari intorno ai temi della didattica della filosofia: studi, convegni, corsi di perfezionamento, progetti, scritti che hanno avuto la capacità di tenere insieme, sempre, docenti universitari e docenti di liceo.

180] Ruffaldi, 2004, p. 85.

181] *Ibidem.*

182] Commissione dei saggi, 1997.

Filosofia in gioco

non solo allo studio storiografico/manualistico. E, forse, non è un caso se in questo contesto, quasi come un nuovo personaggio, emerge dal cappello di Alice, nel *Documento*, il gioco didattico.

Maggiore attenzione, nell'ambito della didattica, dovrebbe essere data alla utilizzazione di una pluralità di strumenti educativi, quali: [...] pratiche di gioco, e non solo a livello elementare. Il vero gioco è vivace, lieve, ma anche appassionato, e quindi serio. L'esigenza di alleggerire il carico culturale e materiale della nostra scuola va inteso anche in questo senso: vale a dire come invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, contesti didattici all'interno dei quali apprendere sia esperienza piacevole e gratificante.

E riteniamo che gli insegnanti possano far propria questa indicazione, con serietà e passione. Eccoci dunque alla proposta concreta.

UNA FILOSOFIA IN GIOCO

Intendiamo l'espressione "filosofia in gioco" in due accezioni. Prima accezione: il tentativo di "fare" filosofia prima, più che "studiare" una serie di autori. Un pensare che si vuole mettere in gioco: innanzitutto mettendo in questione se stesso, i propri statuti, i propri modelli di ricerca, e dunque i propri modelli di trasmissione del sapere, i propri modelli didattici. Un pensare che si vuole mettere in gioco andando alle radici del "movimento" del filosofare, movimento di coinvolgimento dell'intera esistenza, movimento che non è fatto solo da un cervello (né tanto meno da occhi che leggono manuali e/o da bocche che ripetono quello che ha spiegato l'insegnante), ma dalla partecipazione di tutto l'essere di chi si impegna nella ricerca filosofica: e questo vale sia per chi insegna, sia per chi apprende. Un pensare, dunque, che necessariamente si pensa in gioco, aperto sul mondo, là dove il mondo che si vuole mettere in gioco, è quello del gruppo-classe, luogo in cui l'ora di filosofia, può trasformarsi da spazio di mera trasmissione del sapere in laboratorio del filosofare.

Da qui, il secondo e "centrale" significato dell'espressione "Filosofia in gioco", significato che traiamo, non a caso, da un pensatore centrale per l'ermeneutica contemporanea, H.G. Gadamer: il gioco come forma di

“mediazione”, mediazione per la comprensione filosofica, ma anche per la comprensione di forme “altre” di verità, come quella artistica. E soprattutto il gioco come possibile mediazione per la comprensione e l’arricchimento della propria esperienza e dunque della propria esistenza.

Come spiega Gadamer nella sua nota opera *Verità e metodo* [183], la verità (e dunque anche quella verità ricercata e trasmessa nell’insegnamento filosofico) non si connette necessariamente ai modelli classici di spiegazione della realtà, né tanto meno alla dimensione metodico-scientifica della ricerca, ma esistono quelle che, con Gadamer, possiamo chiamare “esperienze extrametodiche di verità” e che, nei loro risvolti didattici, possiamo chiamare “strumenti alternativi di esperienza filosofica”. Il gioco (il giocare in classe) e l’arte (fare esperienze di percorsi o anche semplicemente di unità didattiche al confine tra filosofia e pittura, o filosofia e musica, filosofia e cinema, ecc.), in quanto esperienze di verità, sono possibilità di “arricchimento” del cammino formativo, arricchimento sia dei discenti che dei docenti.

Se è vero che il *theorein* non è mera contemplazione disinteressata, ma coinvolgimento partecipativo in ciò che si vede e sperimenta, allora, quanto più l’avvicinamento alla filosofia sarà “patico”, partecipativo, coinvolgente, tanto più porterà alla classe a fare un percorso nel “filosofare” e non solo nell’accumulazione di nozioni storico-filosofiche. In quest’ottica ci sembra di poter indicare la via del gioco e quella dell’arte come due vie parallele, scaturenti da un’unica radice: il desiderio di rendere “appassionante” l’approccio ad una materia spesso considerata astratta, arida, astrusa, come appunto la filosofia.

La didattica ludica in filosofia aiuta i ragazzi a vivere in maniera divertente (ma anche rigorosa) il dialogo con i pensatori del passato, con le loro proposte e letture della vita, con i loro scritti: finestre aperte sulla realtà, squarci di mondo, visioni del possibile. Nella consapevolezza che ogni filosofo e ogni filosofia ha qualcosa da mostrarci e insegnarci, e nessuna ha e può avere la pretesa di esaurire la visione del tutto. Il gioco filosofico, allora, diventa questo gioco delle parti, in cui la “trasmutazione” nel pensiero di un altro (nel pensiero di Talete, di Anassimandro, di Platone, ecc.), nella misura in cui la vivo come tentativo di appropriarmi fino in fondo del pensiero di quell’ autore, tanto da farlo mio, da vedere il mondo con i suoi occhi, con le sue categorie, è partecipazione al suo pensiero (non solo conoscenza teorica, ma coinvolgimento “patico” nell’esperienza di vita proposta), e dunque è arricchimento d’essere, è una prospettiva in più, a partire dalla quale vedere la realtà. Per cui, dopo l’incontro con Talete, io avrò un modo totalmente

183] Gadamer, 1960.

Il gioco è il gioco. L'apprendimento è l'apprendimento.

Bisogna tenere ben distinti i due ambiti e possibilmente separati; qualche intersezione è consentita solo quando il gioco può essere funzionale all'apprendimento. Al limite al gioco è riconosciuto lo status di strumento.

Ma che il gioco sia apprendimento è proprio un'eresia che non ha cittadinanza nella cultura, prima ancora che nella didattica.

Bene.

Questo libro è dedicato agli eretici convinti che i contesti complessi possano essere appresi solo attraverso l'esperienza ludica. Anche nella scuola.

La storia e le culture della geografia, la matematica e la fisica possono trasformarsi in un'intelligente, regolata pratica ludica.

Basta sfogliare queste pagine per trovare stimoli imprevedibili e proposte praticabili. Certo non è facile nella scuola. Perché la scuola ha molti trucchi che falsificano il valore della sua efficacia. Ad esempio non si può dire "adesso gioca che poi ti valuto". Ma imparare può anche essere appassionante e il gioco è sempre coinvolgente; dunque il suo contrario non è il lavoro ma l'infelicità.

Gioco e apprendimento non si escludono ma possono vicendevolmente arricchirsi e vivificarsi. Poiché, come afferma George Bernard Shaw, "noi non smettiamo di giocare perché diventiamo grandi; noi diventiamo grandi perché smettiamo di giocare".

Antonio Brusa, ha insegnato Didattica della Storia presso l'Università di Bari e la Silsis di Pavia, oltre che in numerosi corsi per insegnanti, in Italia e all'estero. Ha scritto diversi manuali di storia, per le medie e per il biennio e dei testi di metodologia didattica. Ora dirige la rivista "Mundus", di didattica della storia, per le edizioni Palumbo.

Alessandra Ferraresi, insegna Storia moderna presso la Facoltà di lettere dell'Università di Pavia e dirige il centro interdipartimentale di ricerca "Laboratorio di didattica della storia". Si occupa inoltre di Storia dell'istruzione e di Storia delle istituzioni scientifiche.

ISBN 978-88-6153-150-5



EURO 16,50 (I.i.)