

Per una fenomenologia del gioco

Roberto Farné

Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Università di Bologna

ABSTRACT

Il successo della fenomenologia nella cultura contemporanea è dovuto soprattutto alla proposta di un nuovo approccio alla conoscenza che, rompendo col tradizionale oggettivismo del sapere scientifico, mette al centro il “fenomeno” come campo di relazione fra soggetto e mondo. La realtà quotidiana, il linguaggio delle cose concrete entrano a far parte a pieno titolo della riflessione filosofica. Se Eugen Fink, allievo di Husserl, elegge il fenomeno gioco come “simbolo del mondo”, chiave di lettura originaria del rapporto uomo/mondo, Piero Bertolini in Italia ridefinisce l’impianto scientifico della pedagogia sulla base delle categorie fenomenologiche e colloca il gioco tra i campi d’esperienza fondamentali della formazione. Superando da una parte la tradizionale strumentalizzazione educativa del gioco, dall’altra la sua sterile riduzione ad esperienza di consumo, Bertolini riporta il gioco alla sua autentica dimensione di cui il rischio, l’errore, l’avventura, sono parti costitutive, “principi attivi” della sua pedagogia.

Parole chiave: *Gioco – Educazione – Homo ludens – Piero Bertolini*

For the Phenomenology of Play

The success of phenomenology in contemporary culture is due above all to the new approach to knowledge that has been proposed, breaking with the traditional objectivism of scientific knowledge and placing the “phenomenon” at the centre of the relationship between the subject and the world. Everyday reality, the language of concrete things, have become fully-fledged targets of philosophical thought. While Eugen Fink, student of Husserl, elects the phenomenon of play as the “symbol of the world”, the original interpretation of man’s relation to the world, in Italy Piero Bertolini redefines the scientific basis of pedagogy according to phenomenological categories and places play among the fundamental fields of experience of education. On one hand overcoming the traditional educational instrumentalisation of play, on the other its sterile reduction to a consumer experience, Bertolini brings play back to its authentic dimension in which risk, error, adventure are constituent parts, the “active ingredients” of his pedagogy.

Keywords: *Play – Game – Education – Homo ludens – Piero Bertolini*

La rivoluzione che la fenomenologia ha portato nella cultura occidentale contemporanea, a partire da Husserl, non è ridicibile a una teoria filosofica come tante se ne sono succedute. La fenomenologia è piuttosto un modo di porsi nei confronti della realtà, di (ri)scoprirla, è una filosofia della conoscenza (e della scienza) che rimette in gioco i postulati su cui si era costruita la precedente rivoluzione: quella che da Galileo e Cartesio in poi ha inteso il mondo nel suo oggettivo dispiegarsi di fronte all'uomo, a cui spetta il compito di scoprirne le leggi che lo governano per poterlo a sua volta governare.

Husserl non mette in dubbio che questo sia un metodo, il metodo su cui si è costruito il sapere scientifico moderno e il suo straordinario successo. Egli mette in dubbio l'epistemologia che lo sostiene: il suo punto di vista originario, quello della separazione fra il soggetto che conosce sulla base di un sapere dato e l'oggetto da conoscere come qualcosa di estraneo, una realtà altra. Sulla via di questa separazione, dice Husserl, le scienze si riducono al rango di mere scienze dei dati di fatto. Se il soggetto ad un certo punto alza lo sguardo dall'oggetto della sua conoscenza e lo rivolge a sé stesso, potrebbe chiedersi se non sia lui stesso a diventare "oggetto", in che relazione egli stia, come persona dotato della inalienabile capacità di dare senso al mondo in cui vive, con la realtà oggetto della sua conoscenza.

La "rivoluzione" filosofica di Husserl, ha scritto Pier Aldo Rovatti,

era consistita proprio nello spezzare la duplicità tra fenomeno e cosa, tra l'apparire e ciò che appare, tra il dentro e il fuori. Tutto lo sforzo husserliano è polarizzato nel tentativo di affermare il fenomeno come l'unico orizzonte di cui possiamo disporre. (Rovatti, 1987, p. 64)

In altre parole, noi siamo parte del *fenomeno* nel senso che sia la nostra coscienza è sempre "coscienza di" qualcosa (poco importa se il "qualcosa" è un prodotto reale o immaginato, o reale e immaginato insieme), sia la realtà esiste non in sé ma solo in quanto si pone in relazione a una "presa di coscienza" di tale realtà.

Asse portante della fenomenologia è il concetto di *intenzionalità*, in base al quale si supera la lacerante dicotomia fra soggettività e oggettività, fra uomo e mondo (mondo interno e mondo esterno) scoprendo la relazione reciproca fra tali istanze e quindi la consapevolezza (ma anche la responsabilità) di essere, soggetto e oggetto, parte dello stesso mondo. Si apre così la strada ad una conoscenza che non è unidirezionale dal soggetto verso l'oggetto, ma bidirezionale, reciproca e molteplice poiché diversi sono i vissuti, le attribuzioni di senso che possono nascere da tale relazione: "Noi intendemmo per intenzionalità la proprietà dei vissuti di essere 'coscienza di qualche cosa'", scrive Husserl e la definisce una "mirabile proprietà": l'esito di una relazione dove, come in un gioco di "rappresentazioni", ciò che si presenta alla coscienza è un oggetto la cui realtà (la cui conoscenza) è l'esito di un processo di attribuzione di senso che ne può comprendere molti altri. Non esiste "il bosco", ma quel bosco che sta fisicamente davanti a me o che sto attraversando, e la mia coscienza nella

relazione/rappresentazione che costruisce, conosce/vede come spettacolo naturale, ecosistema biologico, ambiente fiabesco ecc. *Il fenomeno* è l'esperienza della relazione me/bosco sulla base di quel processo di intenzionalità, continuamente aperto, fra io e mondo. Rimanendo "nel bosco", la sua conoscenza scientifica, delle specie vegetali e animali che lo popolano e dei loro cicli di vita, non è superiore a quella dell'uomo che trascorre la sua vita nel bosco, lo abita, lo vive.

L'atto soggettivo dell'intenzionalità fa i conti sia con la realtà come "mondo della vita" che si pone alla coscienza e la interroga sulla base di categorie ontologiche generali, sia nei modi con cui la realtà si definisce attraverso specifiche "regioni ontologiche". Si tratta di una "ontologia materiale" che mette al centro campi d'esperienza/conoscenza su cui si sono definiti nel tempo gli ambiti scientifici, ma anche i modi autentici e originari con cui l'uomo ha costruito la sua storia e la sua identità in un continuo mettersi-in-relazione aperto a una molteplicità di direzioni di senso. Quella sulle regioni ontologiche diventa così una ricerca di straordinaria suggestione filosofica, poiché apre ad orizzonti esistenziali ed esperienziali che vanno oltre i tradizionali recinti dei saperi scientifici codificati, e anzi, li mettono in crisi sul presupposto stesso della conoscenza scientifica, così come di quella filosofica.

È a partire, implicitamente, da questi presupposti che muove Eugen Fink, l'ultimo allievo di Husserl, nel suo libro del 1960 *Il gioco come simbolo del mondo*, quando nell'incipit afferma: "Può sembrare strano che si prenda il gioco come tema di un trattato di filosofia" e poco più avanti si domanda "se il gioco è oggetto *degno* della filosofia" (Fink, 1969, pp. 3-4). La questione così posta da Fink può suonare retorica, ma in realtà ha la consistenza di una vera e propria ipotesi di ricerca filosofica. Anche se egli non fa mai esplicito riferimento al concetto di "regione ontologica", tutta la sua analisi fenomenologica sul gioco va in questa direzione:

Nessuno potrebbe contestare che il gioco dell'uomo sia un "fenomeno" dimostrabile e continuamente provato. Noi lo possiamo osservare e constatare giorno per giorno e nel farlo non rimaniamo a quella distanza con cui osserveremmo un ente estraneo [...]. Noi vediamo il comportamento animale solo dall'esterno e cerchiamo di giungere la segreto della sua obbiettiva utilità: il gioco dei bambini davanti a noi, invece, lo cogliamo a priori su un orizzonte umano, lo comprendiamo dall'intimo, per la nostra stessa consapevolezza di saper giocare. E non solo perché qualsiasi adulto ha già giocato una volta e sa partecipare al gioco per esperienza propria. La comprensione della possibilità fondamentale umana del gioco non è un risultato dell'empirismo, ma appartiene a una luce comprensiva originaria in cui l'esistenza umana si apre a sé stessa. (ib., p. 13)

Un merito della fenomenologia è di avere ammesso alla ricerca filosofica una serie di "oggetti" e temi che le erano tradizionalmente estranei perché considerati, per la loro

consistenza oggettiva, impermeabili alla riflessione teoretica; o perché ritenuti tout-court insignificanti rispetto alle categorie dell'analisi filosofica. Scrive Fink:

Nessuna cosa nell'immenso universo è abbastanza insignificante per non accendere d'ammirazione [...]. Socrate riuscì a iniziare un discorso filosofico partendo dalle cose di ogni giorno. (ib., p. 9)

Il gioco di Eugen Fink

L'analisi critica di Fink si muove su tre differenti livelli: a) liberarsi della tradizione metafisica indifferente, ostile al gioco e negatrice della sua consistenza esistenziale; b) la teorizzazione di matrice platonica che riduce il gioco a immagine apparente del mondo, riflesso e parafrasi della vita reale, ciò che porta a una obbiettiva svalutazione ontologica del gioco; c) la visione mitica che afferma una originaria sacralità del gioco i cui protagonisti sono dei o demoni, e dove la realtà dell'uomo perde la sua consistenza di fronte all'illusione della maschera.

Anche se Fink riconosce che la pienezza e l'autenticità del gioco è quella che appartiene all'infanzia, mentre "gli adulti lo fanno con la coscienza sporca" (ib., p. 72) riducendo il gioco ad occupazione ricreativa che libera di tanto in tanto dal peso dei doveri quotidiani. Egli opera una comprensione del gioco come categoria universale dell'agire umano, descrive il gioco nella sua mondanità come esperienza che è simbolo del rapporto fra uomo e mondo.

Nel suo essere fondamentalmente un atto libero, il gioco è l'atto emblematico della coscienza intenzionale. Il gioco non esiste se non come costruzione di senso da parte del soggetto in un campo di azione/relazione, in una realtà dove mondo esterno e mondo interno del soggetto non sono separabili. Ciò che si crea è un complesso, ambiguo rapporto tra la libertà *del* gioco e la libertà *nel* gioco. Scrive Fink:

nelle decisioni della nostra realtà ci definiamo, ci determiniamo, fra le molte possibilità aperte scegliamo una realtà particolare [...]. Nelle azioni della libertà formiamo il complesso stile della condotta di vita auto-responsabile.

Ma nello stesso tempo:

Il gioco a volte ci libera anche della nostra storia, dei nostri atti [...], ci ridà una irresponsabilità che viviamo pieni di piacere. Sentiamo un'apertura della vita, un'illimitatezza, un oscillare in pure

possibilità, sentiamo ciò che “perdiamo” nell’atto decisionale, sentiamo ciò che vi è di ludico nel fondo della libertà, ciò che vi è di irresponsabile all’origine di ogni responsabilità. (ib., pp. 291-292)

Ovviamente il mondo non è assimilabile al gioco, ma, dal punto di vista fenomenologico “il mondo appare nell’apparenza del gioco”. Per questo la tesi di Fink, espressa nel titolo stesso del libro, è che il gioco sia “simbolo del mondo”. Il simbolo non è imitazione, copia, parafrasi di qualcosa, il simbolo esprime un legame di significato e come tale ha un valore profondo, e dunque “[il gioco] è un fenomeno esistenziale, basilare, originale, quanto la mortalità, l’amore, il lavoro, la battaglia” (ib., p. 287).

Ci autorizza questa analisi di Fink a definire il gioco nei termini di una “regione ontologica” per come Husserl ha definito gli ambiti su cui si si orientano e si strutturano i processi intenzionali della conoscenza? Credo che la risposta possa essere affermativa, anche alla luce di un’altra opera di Fink, più sintetica (per questo anche più nota e letta) del *Gioco come simbolo del mondo* e che la precede di tre anni: si tratta di *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*. Qui la capacità dell’allievo di Husserl di analizzare il fenomeno gioco si fa per certi aspetti più penetrante e diretta ed è scandita su tre livelli: il primo è quello della sua evidenza e consistenza nell’esperienza umana: «Il gioco è sempre un accadere illuminato da un senso, un processo vissuto» (Fink, 1987, p. 28). Il secondo è un’analisi rigorosa delle strutture che connotano il gioco-giocare. Una di queste, particolarmente interessante, è la distinzione fra senso interno e senso esterno: il primo si riferisce alla «connessione di senso delle cose, delle azioni e delle relazioni giocate», vale a dire le regole e i modi attraverso cui un gioco prende forma e si gioca, ciò che lo caratterizza dall’interno. Il secondo è «il significato che il gioco ha per coloro che vi si dedicano, se lo propongono – oppure anche il senso che ha eventualmente per gli spettatori che non vi prendono parte» (ib., p. 42); potremmo parlare qui di “gioco vissuto”. Il terzo aspetto è quello del rapporto fra gioco e essere, sulla natura ontologica del gioco per cui la sua dimensione “cosmica” porta alla conclusione che il gioco non sia “una cosa ingenua, marginale o addirittura ‘da bambini’ e che noi uomini [...] siamo ‘messi in gioco’, in un senso abissale” (ib., p. 59). Come ha scritto Aldo Masullo nella introduzione a *Oasi della gioia*, esplicitandone la chiave di lettura: “Il gioco è simbolo del mondo non perché lo rappresenta, ma perché esprime il modo di rapportarsi dell’uomo col mondo” (ib., p. 15).

Nei lavori di Fink sul gioco i riferimenti all’infanzia sono marginali, per quanto inevitabili. È evidente che la sua maggiore tensione sia quella di far uscire il gioco dai ristretti ambiti dell’esperienza infantile in cui è sempre stato relegato, e come tale ritenuto poco significativo dal punto di vista della Filosofia e più in generale della “Cultura Alta”. Considerazione analoga a tutto ciò che ha a che fare direttamente o indirettamente con l’infanzia, compresa l’educazione, trattata alla stregua di una buona pratica ancorché di basso rango, così come la pedagogia veniva considerata una sorta di “ancella” della filosofia. Fink, in ultima istanza e su un altro piano di analisi, conferma l’idea dell’*Homo ludens*, definita da Johan Huizinga una ventina di anni prima nel famoso saggio che ha quel titolo, emblema di

una ridefinizione del gioco come categoria su cui l'uomo ha edificato la sua civiltà e non cascame culturale, irrilevante esperienza relegata alla provvisorietà dell'infanzia.

Unico tra i fenomenologi cresciuti nel rapporto diretto con Husserl e Heidegger ad occuparsi del gioco in maniera approfondita, Eugen Fink apre la strada a quella "fenomenologia del gioco" che avrebbe trovato continuità sul piano antropologico e psicologico nel suo coetaneo Gregory Bateson (1904-1980) e, successivamente, nel sociologo Erving Goffman (1922-1982). Viene da chiedersi se non sia del tutto estraneo al tema del gioco che ha occupato le riflessioni di Fink il suo essere stato professore non solo di Filosofia, ma anche di Pedagogia, a cui ha dedicato l'opera *Grundfragen der systematischen Pädagogik* (1978). Meriterebbe un'attenta analisi il pensiero pedagogico di Fink e comunque, se è vero che occuparsi di pedagogia non comporta necessariamente nutrire interesse per il gioco, è altrettanto vero che la pedagogia, anche come filosofia dell'educazione, incontra facilmente (per non dire naturalmente) il gioco come dispositivo che concorre, in forma spontanea e naturale o sulla base di una progettualità educativa, alla formazione del soggetto.

È qui che incontriamo la figura di Piero Bertolini, pedagogista che sviluppa il proprio orientamento fenomenologico come allievo del filosofo Enzo Paci. Sarà lui ad indirizzarlo verso la pedagogia, cogliendo nella personalità di Bertolini, nei suoi interessi e nelle sue esperienze i segni di una proficua tensione a sviluppare un pensiero fenomenologicamente fondato, capace di innestarsi nella pratica educativa.

La pedagogia del gioco di Piero Bertolini

A Piero Bertolini si deve, in Italia, il tentativo più sistematico di elaborazione di una pedagogia fenomenologica. Si trattava non di interpretare l'educazione alla luce di una teoria filosofica (o di "calare dall'alto" sull'educazione una certa filosofia), come spesso è avvenuto nella storia di entrambe queste discipline, ma di dimostrare che uno statuto scientifico proprio della pedagogia era possibile sulla base di orientamento fenomenologico che ponesse l'educazione come "regione ontologica". La pedagogia non è quindi un pensiero che pretende di interpretare o di governare l'educazione osservandola da fuori e dall'alto, un'educazione che nel suo farsi molteplice e quotidiano sembra afasica o incapace di pensarsi. L'educazione esiste da prima della pedagogia, così come, direbbe Husserl, lo spazio e la terra esistono da prima dell'astronomia e della geometria. Per Bertolini la pedagogia come scienza ha senso se prende forma dall'interno dell'esperienza educativa mettendo in gioco le componenti eidetica, empirica e pratica in una circolarità aperta e in una relazione reciproca.

La lacerante alienazione tra un pensiero pedagogico a volte carico di suggestioni teoretiche, ma chiuso negli spazi aulici delle accademie e il lavoro quotidiano di educatori e insegnanti, alle prese con i problemi veri e concreti dell'educazione, ha avuto come esito la perdita di credibilità scientifica, e dunque la crisi, sia nel pensiero che nell'azione educativa. Sul piano ontologico l'educazione si offre alla fenomenologia come un luogo esemplare: essa non è un oggetto descrivibile come tale, ma la possibilità di definirla è ascrivibile unicamente

alla intenzionalità del soggetto a partire da quella che è stata la propria esperienza educativa, o a processi deittici che lo rappresentano (Massa, 1992). Ciò non significa che l'educazione in quanto tale non esista, essa è un fenomeno universale e originario dell'esperienza umana, ma non può esistere se non come esperienza che si dà nella relazione intenzionale col soggetto.

Bertolini svolge una ricerca approfondita sulle "direzioni intenzionali originarie" dell'esperienza educativa (Bertolini, 1988), cioè quei caratteri che possiamo riconoscere non come "leggi" alla stregua delle leggi nelle scienze naturalistiche, poiché non hanno caratteristiche formali oggettive, ma "strutture portanti" che connotano l'educazione come esperienza umana nei suoi tratti fondativi, e la circoscrivono nella propria ontologia regionale. Di queste fa parte il gioco? Lo possiamo riconoscere come uno dei caratteri originari che dà senso all'esperienza educativa e su cui si struttura il processo di intenzionalità?

Non c'è dubbio che Piero Bertolini consideri il fenomeno gioco come uno dei campi d'esperienza fondamentali nella formazione umana; lo testimoniano gli scritti che in più occasioni ha dedicato allo scoutismo, allo sport, al senso dell'avventura e all'esperienza ludica infantile sul piano sia dell'analisi critica sia della ricerca empirica (Bertolini, 1982; 1989; 1996; 2001). Dall'attenzione sistematica a questi temi si coglie che Piero Bertolini è stato un pedagogista dell'extrascuola più che della scuola; figura abbastanza anomala nel quadro di una pedagogia italiana spesso incapace di guardare l'esperienza educativa nel suo complesso e articolato dispiegarsi, mettendo in gioco la "competenza pedagogica" in campi ritenuti di secondo o terz'ordine rispetto alla scuola, meno rassicuranti, ma forse più suggestivi.

Un altro aspetto da non trascurare ci aiuta a capire il senso fenomenologico della sua pedagogia, è che Bertolini è stato un "operatore pedagogico": nello scoutismo che ha profondamente connotato la sua formazione, come insegnante di liceo, come direttore dell'Istituto di rieducazione "Cesare Beccaria" di Milano per dieci anni, oltre ad avere praticato sport quasi in tutto l'arco della sua vita. Egli ha "avventurosamente" affrontato (cercato) sfide in ambiti culturali che aprivano nuove prospettive di riflessione e ricerca scientifica in campo educativo: può essere letto per certi aspetti come un gioco quel confronto continuo fatto di dialogo e competizione fra la pedagogia e le altre scienze dell'educazione, che ha sempre animato il senso e la sfida della ricerca interdisciplinare di Bertolini (2005).

Non ci è dato di sapere se Bertolini conoscesse i lavori di Fink, di fatto non troviamo citazioni o riferimenti agli scritti del filosofo tedesco nei suoi testi riferiti al gioco. Eppure la sintonia è evidente, data da quel "comune sentire" fenomenologico che, seppure con differenti declinazioni, appartiene ad entrambi. Bertolini è più pedagogista di Fink e dunque a lui interessa non solo la descrizione del "fenomeno gioco" e dell'homo ludens, ma anche come si pone il gioco nel suo concreto dispiegarsi; oltre all'intenzionalità del bambino-che-gioca vi è quella dell'adulto che dà senso al gioco dell'infanzia sulla base delle condizioni che egli predispone (spazi, tempi, materiali, relazioni, aspettative...). Il problema pedagogico che si pone Bertolini è come far sì che la competenza/responsabilità pedagogica dell'adulto nei confronti dell'attività ludica infantile sia quella che consente il massimo dispiegarsi

dell'intenzionalità del bambino nel suo gioco. Egli sa bene che la pedagogia può tanto mortificare il gioco, quanto espanderlo come campo d'esperienza formativa per il soggetto.

Qui inevitabilmente si pone il problema del “gioco educativo”, in altre parole del senso o del non-senso di trattare il gioco come dispositivo pedagogico. Entriamo quindi nella intricata problematicità del rapporto fra gioco ed educazione, cogliendone alcuni aspetti essenziali, per poi tornare a Piero Bertolini e alla sua riflessione.

Gioco pro/versus educazione

L'idea di investire il gioco di progettualità educativa, comincia a definirsi là dove inizia a prender forma il pensiero pedagogico stesso, cioè nell'antichità classica. È soprattutto agli scritti di Platone che dobbiamo guardare: nei Dialoghi, nelle Leggi, nella Repubblica, troviamo i riferimenti alla costruzione di una paideia di cui il gioco fa parte a pieno titolo come un dispositivo formativo a partire dall'infanzia. Da Platone in poi, tutta la storia occidentale dell'educazione, la sua pedagogia, si è trovata a fare i conti con questo tema: come considerare e trattare il gioco, come farlo rientrare all'interno di una educazione che, nei suoi processi formali soprattutto di tipo scolastico, richiede l'assunzione di apparati istituzionali che limitano necessariamente i due presupposti del gioco: la libera iniziativa del soggetto, il principio del piacere.

Platone, nella sua costruzione di una paideia ideale, che deve necessariamente fare i conti con l'educazione reale, ci dice che dobbiamo guardare quella pur dovendo fare i conti con questa. Si è venuta così a creare una irriducibile tensione fra l'idea di una pedagogia dove possono coesistere in una armonica complementarità la libertà e la disciplina, la fatica e il piacere di imparare, il gioco e lo studio, e la realtà di una scuola che, per il solo fatto di essere “dell'obbligo” (una “conquista” recente) è estranea alla dimensione autentica del gioco. Come ha scritto Johan Huizinga:

Ogni gioco è anzitutto e soprattutto un atto libero. Il gioco comandato non è più gioco. Tutt'al più può essere la riproduzione obbligata di un gioco. (Huizinga, 1973, p. 10)

Dunque, anche laddove la scuola ponesse il gioco a suo fondamento, esso, al di là del gradimento che avrebbe da parte dei soggetti coinvolti, si presenterebbe come un gioco sotto mentite spoglie.

Il motto latino “*ludendo docere*” è risuonato nei secoli come indicatore di un armonioso dispiegarsi dell'insegnamento che assume le forme del gioco, in una scuola dove è facile e piacevole imparare perché la didattica è essa stessa gioco. Ancora un ideale di scuola, “la scuola che non c'è”, parafrasando l'isola di Peter Pan, ma che non smettiamo di cercare o di pensare che ci potrebbe essere... Fuori da ogni immaginario, la ricerca scientifica in campo psicopedagogico ha ampiamente dimostrato l'efficacia del gioco dal punto di vista didattico e

dei processi di apprendimento a partire dal “principio attivo” insito nel gioco: *learning by doing* che non significa semplicemente, meccanicamente, la saldatura dell'apprendimento attraverso l'azione pratica, ma il fatto che il gioco attiva in sinergia il pensiero e l'azione, la mente e il corpo, l'intelligenza e l'emozione, secondo quel processo di *embodiment* ampiamente tematizzato dalla fenomenologia e dalle scienze cognitive (MerleauPonty, 1980; Maturana & Varela, 1995). Eppure, l'evidenza dei fatti ci dice che la scuola, per come si è affermata nel mondo occidentale (e oltre) secondo il modello delineato da Comenio XVII secolo, è ancora largamente basata su un impianto pedagogico di tipo trasmissivo capace di metabolizzare al suo interno anche le istanze più innovative della didattica.

Oppure, *ludendo docere* è semplicemente un ossimoro pedagogico che, alla luce della realtà scolastica nuda e cruda, rivela tutta la sua inconsistenza poiché la pedagogia istituzionale è irriducibile alla dimensione del gioco nelle sue forme autentiche. Al massimo, ciò che possiamo avere è l'innesto di modalità ludiche nella didattica, ciò che Aldo Visalberghi ha definito nei termini efficaci di “attività ludiforme” (Visalberghi, 1988). Non si tratta di attività ludiche in senso proprio, il cui carattere essenziale è di non avere finalità che vadano oltre il gioco stesso: nelle attività ludiche *il fine* del gioco e *la fine* del gioco coincidono. Afferma Visalberghi:

Costruire un castello di sabbia significa porsi una finalità conseguita la quale il gioco è finito: la sua funzione è quella di permettere che l'attività dell'impastare e plasmare la sabbia bagnata si arricchisca di aspetti immaginativi, intellettivi, sociali. [...] Quando viceversa il fine, oltre ad avere funzione di mezzo procedurale, è inteso come destinato a trasformarsi, all'atto del suo conseguimento, in mezzo materiale per attività ulteriori, il gioco tende a farsi lavoro. (ib., p. 35)

Giocare a costruire un castello di sabbia potrebbe diventare il pre-testo didattico per introdurre concetti di fisica, di geometria, di storia... Gianfranco Staccioli, riprendendo l'analisi di Visalberghi, definisce questa modalità pedagogica di trattare il gioco con il termine “confisca”:

Il gioco viene accolto, ma solo se didatticamente utile e diventa funzionale agli apprendimenti scolastici. È il lavoro vestito di ludicità, è un gioco ingannatore che induce a uno sforzo che non si vorrebbe compiere. (Staccioli, 2008, p. 20)

Il gioco subisce così un processo di manipolazione e di selezione: manipolazione nel senso di rivestire aspetti della didattica al fine di renderli più “seduttivi”, selezione nel senso che l'atteggiamento pedagogico della scuola presuppone che si distinguano i giochi utili da quelli inutili.

I bambini imparano molto presto a conoscere la realtà e a rappresentarsela sulla base di categorie chiare e distinte dove i confini fra una dimensione e un'altra non hanno tratti ambigui. Essi sanno che la scuola è una cosa e il gioco un'altra cosa. Ciò non toglie, anzi, è auspicabile, che le attività svolte a scuola siano interessanti e possano avere anche spazi, tempi e forme ascrivibili al gioco.

Alessia Rosa descrive un interessante percorso di *video game education* nella scuola secondaria di primo grado, orientato a favorire la conoscenza e la consapevolezza su alcuni temi sensibili come il rapporto fra libertà e responsabilità, il compiere delle scelte ecc.:

La prima reazione alla proposta di utilizzare un video game a scuola è stata di incredulità, e un ragazzo ha chiesto senza mezzi termini “dove sta la fregatura?” (Rosa, 2012, p. 49).

Non è strano che ad esprimere una “legittima suspicione” nei confronti di questa modalità pedagogica siano i ragazzi, per i quali il gioco, in questo caso il videogioco, è tale proprio perché è “altro” rispetto alla scuola. Come nel caso di altre modalità “ludiformi” che la scuola utilizza e che poi si risolvono in schede da compilare, relazioni, argomenti da approfondire attraverso letture ecc. il fine del gioco va oltre la fine del gioco.

Di un vero e proprio “conflict of interests” parla Sue Rogers, al punto che parlare di “pedagogia del gioco” risulta generico, ambiguo e fuorviante. “What kind of pedagogy is a ‘pedagogy of play?’” (Rogers, 2012, p. 5) si chiede, dal momento che i due termini richiamano ambiti molto diversi: la pedagogia identifica un'azione educativa progettata da adulti e orientata verso specifiche finalità, mentre la parola gioco, almeno per ciò che riguarda il suo significato riferito all'infanzia, si riferisce a una vasta gamma di attività e a modalità di interazione che il bambino sceglie ed esercita liberamente, senza imposizioni o condizionamenti da parte di adulti. Il “conflitto di interessi” appare quindi problematico (forse radicale), da una parte per la sostanziale opposizione fra gioco e lavoro per come si è sedimentata nella nostra società, dove la parola “lavoro” declinata in campo educativo, nella scuola, identifica le attività ritenute “produttive” per il bambino in termini di apprendimenti. Dall'altra, il diffuso fenomeno di “*pedagogisation of play*”, se per un verso ha i caratteri del riconoscimento del gioco come dispositivo educativo, per un altro si risolve nell'assorbimento del gioco da parte della pedagogia per cui il “conflitto di interessi” sembra risolto, ma di fatto non lo è.

Sue Rogers pone la questione nell'ambito della scuola dell'infanzia dove: a) l'età dei bambini è quella dove l'attività ludica, nelle sue molteplici espressioni, assume una rilevanza dominante nel processo di sviluppo; b) è la scuola dove si costruiscono le basilari competenze logiche, linguistiche, psicomotorie, sociali che preparano il bambino ad entrare nella scuola dell'obbligo; c) il rapporto fra i bisogni del bambino, il ruolo dell'adulto/educatore, le aspettative della famiglia e della scuola definiscono un “sistema” complesso e problematico dove l'identità del gioco (spazi e tempi, modi e materiali) diventa il principale evidenziatore.

Non a caso è la “pedagogia del gioco” a marcare le differenze più significative tra il Kindergarten fröbeliano, la “casa dei bambini” montessoriana, la scuola steineriana, il “ Reggio Children approach” o altre istituzioni educative prescolari diversamente connotate.

È possibile risolvere il “conflitto di interessi” fra pedagogia e gioco? Una risposta può essere quella di ritenerlo ragionevolmente irrisolvibile, i due ambiti rispondono a istanze obiettivamente diverse e tali è bene che rimangano, pur ammettendo interazioni e contaminazioni. Visalberghi (1988), a proposito del concetto di “attività ludiforme” dice che questa propensione non è riferibile solo all’ambito didattico, ma più in generale al lavoro umano:

È proprio della tendenza alla *continuità*, caratteristica del gioco, di assicurarsi sempre più ricche prospettive di attività ulteriore: sarebbe dunque insita nel gioco una disponibilità a trasformarsi in lavoro. (ib., p. 35)

In altri termini, i caratteri tipici del gioco, la sua leggerezza, il coinvolgimento emozionale, il principio del piacere, la dimensione estetica, lo portano a “tracimare” dagli ambiti propri dell’attività ludica in senso stretto, separata e alternativa a tutto ciò che possiamo definire come non-gioco. Noi tendiamo a contaminare col gioco molti aspetti della nostra vita ordinaria, a partire dal lavoro, per renderla meno pesante, più sopportabile, persino piacevole. Se si chiede a un bambino che lavoro vorrebbe fare da grande, è possibile che risponda con l’attività che caratterizza alcuni dei suoi giochi di ruolo o immaginari: il pilota di aereo, il poliziotto... e la bambina: la parrucchiera, la dottoressa...

Così un ragazzo o una ragazza orientano il proprio futuro professionale pensando al lavoro “che gli piacerebbe fare”, un lavoro cioè che comprende anche la dimensione del piacere. Anche nell’ipotesi che il loro desiderio si avveri, si tratterà di un lavoro e non di un gioco, ma poter fare il lavoro che piace lo rende, in una certa misura, “ludiforme”.

Tornando alla questione pedagogica del “conflitto di interessi”, si può risolvere a condizione che i due termini si confrontino “ad armi pari”, cosa che finora non avviene poiché all’interno delle istituzioni educative il loro rapporto è asimmetrico: *maior* è la dimensione pedagogica, *minor* quella ludica per cui l’interazione avviene nei termini di assimilazione di questa a quella. Sue Rogers avanza l’ipotesi di un approccio relazionale reciproco, un processo di co-costruzione dove anche al gioco tocchi il compito di definire i tratti della pedagogia dell’infanzia. Questo può avvenire se l’educatore assume l’ascolto e l’osservazione del bambino che gioca come un tratto essenziale del proprio essere nell’educazione, dove i tempi, gli spazi e le relazioni che il bambino costruisce diventano gli indicatori per comprendere il senso che il bambino dà al suo gioco e così entrare in relazione con lui, suggerendo, ampliando il suo campo d’esperienza che è il gioco del bambino, non il nostro gioco attraverso il bambino.

Bisogna riconoscere alla fenomenologia il coraggio di una provocazione, quella sul gioco, che non pretende di trovare una soluzione teoretica, ma è destinata a rimanere aperta e a sollecitare continuamente una riflessione che mette in gioco la filosofia stessa. Come ha detto Fink:

Cosa sia la filosofia, può essere rappresentato in modo essenziale da un gioco. Con ciò abbiamo proprio un capovolgimento. Invece di dire filosoficamente cos'è un gioco, si può dire nel gioco di un'antica tragedia cosa sia la filosofia. Le asserzioni della filosofia sul gioco possono essere ancora contenute in una interpretazione del filosofare in chiave di gioco. (Fink, p. 19)

In altre parole: a giocare si rischia di essere giocati. Ciò è ancora più evidente portando il tema dentro la dimensione pedagogica, dove il gioco dovrebbe trovarsi perfettamente a proprio agio, ma, come abbiamo visto, non è così. A stressare questo tema sono Pier Aldo Rovatti e Davide Zoletto (2005): un filosofo e un pedagogista che nel piccolo e denso libro *La scuola dei giochi* dimostrano ancora una volta come la pedagogia del gioco sia una irresistibile attrazione per il pensiero fenomenologico. Partendo dal presupposto che «la scuola dove si gioca non è la scuola del gioco», Rovatti sviluppa la sua tesi di una scuola possibile quanto irrealistica che assuma il gioco come categoria del pensiero e dell'essere in educazione. Una tesi radicalmente antipedagogica, per come si come la pedagogia corrente (la pedagogia tout-court, per Rovatti), poiché il gioco è portatore sano di esperienze quali il rischio e il disordine, la libertà di decidere regole e poi di cambiarle, la curiosità esplorativa e la creatività, che non hanno cittadinanza nella scuola: curricolare, direttiva, normativa, disciplinata oltre che disciplinare.

La contraddizione sta proprio in una pedagogia condannata all'ipocrisia di una dimensione ludica inautentica. Da questa contraddizione non si esce se si pensa di risolverla all'interno; è così che Davide Zoletto, con una suggestiva abilità pedagogica ermeneutica, sposta lo sguardo sulla scuola osservata con lo sguardo disincantato di chi vede la classe nella forma di *game*, un setting nel quale avviene un gioco di ruoli che inizia e finisce col suono della campanella, come si conviene ad una partita. Utilizzando categorie di Goffman (1961) e Bateson (1996) insieme alle puntuali riflessioni di Dewey sul gioco in *Esperienza e educazione* (Dewey, 2014), Zoletto ci dice che la scuola del gioco (la scuola è gioco), si basa su una collusione (*cum-ludere*, giocare insieme):

la scuola e la classe si reggono in realtà su una specie di gioco che adulti e bambini giocano assieme [...]. Nessun adulto può interpretare la parte dell'insegnante se non c'è un allievo che cooperi a rendere quel ruolo riconoscibile e riconosciuto. (Zoletto, 2005, p. 51)

In questo setting fatto di ruoli e relazioni, di giochi di potere e di sfide, Zoletto coglie, senza renderla esplicita, una connotazione che riguarda la scuola: la finzione su cui si regge.

Nella scuola non vi è alcunché che possa essere definito nei termini di “educazione naturale”. Segregare i bambini nell’età dello sviluppo per molte ore al giorno e per molti anni all’interno di luoghi organizzati in funzione di una efficiente economia dell’insegnamento e dell’apprendimento è un colossale artificio, uno dei più potenti inventati dalla modernità.

Tornando a Zoletto, se la classe è game, in che cosa consiste il play? Qui sta il punto: *fair play* è lo stile, la capacità di stare al gioco sia che si tratti di una partita a scacchi o a basket, di una caccia al tesoro o di una gara di atletica, ma anche di come gioco il mio ruolo di insegnante. È proprio questa la consapevolezza che manca, che non esclude l’autorevolezza ma richiede che sia riconosciuta non per auto/etero imposizione, ma per la propria credibilità, per come l’insegnante sa giocare il proprio ruolo nella classe. Viene in mente il prof. Keatings nella classe del film “L’attimo fuggente” (*Dead Poets Society*, 1989), e “il gioco” della sua pedagogia: un gioco altamente formativo e altrettanto rischioso.

Chi è l’homo ludens?

Nonostante la tentazione di sfidare la scuola attraverso il gioco sia, come si è visto, persistente e intrigante, è necessario uscire dalle secche di questa provocazione e cercare nella dimensione ontologica del gioco la sua stessa ragion d’essere pedagogica. Per questo Piero Bertolini nel trattare il gioco cerca di leggerne le autentiche istanze educative, che si possono cogliere osservandolo nel suo darsi non in astratto, ma come esperienza situata, indipendentemente dallo specifico ambito in cui il gioco si svolge (la famiglia o la scuola, una ludoteca o uno spazio libero, un oratorio o un gruppo sportivo), poiché l’educazione è sempre e solo definibile come esperienza-in-situazione. È dall’interno di ogni contesto educativo che si dovrà cercare di dare al gioco il massimo di autenticità, in una tensione pedagogica che dovrà necessariamente tener conto delle condizioni materiali in cui si svolge.

Quel processo di addomesticamento o di sterilizzazione del gioco che, come si è visto, è la critica più forte rivolta alla scuola nel suo modo di “assimilare” il gioco, in realtà va ben oltre la scuola secondo Bertolini e investe la società nel suo complesso. Come per l’analisi di Husserl sulle scienze europee, il riconoscimento del loro indiscutibile successo porta anche i segni della loro crisi (Husserl, 1972), così il gioco che ha conquistato nelle società occidentali un riconoscimento di valore per l’uomo e di diritto per l’infanzia mai avuti in passato, è segnato da una profonda crisi di senso. L’industria dei consumi, del tempo libero, dello sport, dei giocattoli, tendono ad espropriare l’uomo della propria intenzionalità/libertà di giocare, e gli riconsegnano una dimensione ludica preconfezionata e variamente declinata a seconda dei bisogni, dell’età, delle condizioni economiche. L’uomo finisce così per giocare i giochi che altri hanno deciso per lui.

L’idea di “homo ludens” proposta da Bertolini non è la stessa che Huizinga descrive nel suo celebre saggio. Per lo storico olandese l’homo ludens è l’emblema dell’ordine e della regola su cui si è costruita la nostra cultura *sub specie ludi*:

perché cultura suppone autolimitazione e autodominio, una certa facoltà a non vedere nelle proprie tendenze la mira ultima e più alta, ma a vedersi racchiusa entro limiti che essa stessa liberamente si è imposti. La cultura vuole tuttora, in un certo senso, essere *giocata* dopo comune accordo, secondo date regole. La cultura vera esige sempre e per ogni rispetto *fair play*, e *fair play* non è altra cosa che l'equivalente espresso in termini di gioco, di *buona fede*. Il “guasta-gioco” guasta la cultura stessa. (Huizinga, 1973, p. 15)

Bertolini coglie l'altra dimensione dell'homo ludens, quella di un soggetto “pericoloso” poiché il gioco è portatore di istanze di cambiamento, pretende di “rimettere in gioco” i dati di realtà. Sono i bambini a rivelarci che la parola gioco evoca in prima istanza il movimento, non la quiete ordinata e composta, e gioco è sinonimo di divertimento: di-vertere, cioè cambiare direzione, volgersi altrove. In un certo senso, il gioco induce alla diversità, alla divergenza. Per questo la società si preoccupa di tenere il gioco sotto controllo, in un regime che potremmo definire di “libertà vigilata”. La creatività, così spesso e giustamente assimilata al gioco, non ha nulla di “infantile” nel senso riduttivo del termine, ma esprime la tensione dell'uomo fin dall'infanzia, un'autentica tensione ludica, alla ricerca e al cambiamento, costruendo nuove linee di senso su dati di realtà noti (in qualsivoglia campo della realtà). Il piacere del gioco non sta nel semplice (necessario) rispetto delle regole, ma nell'interpretare/giocare le regole stesse.

Che il gioco contenga nella sua fisiologia elementi obiettivamente estranei all'educazione intesa nel senso conformista, è di tutta evidenza. Tre di questi sono particolarmente significativi: il rischio, l'errore, l'avventura. Basti pensare, in ambito scolastico, a come i concetti di curriculum e di programmazione sono normalmente intesi e orientati a limitare fortemente se non a inibire questi tre fattori.

Il rischio

L'educazione oggi, per un abusato e frainteso atteggiamento pedagogico del “prendersi cura” dell'infanzia, la espropria di opportunità che spongono il bambino a forme di rischio che dovrebbe imparare a valutare per esperienza diretta. Si perde così la capacità di distinguere fra rischio e pericolo per cui i rischi si valutano e si corrono, i pericoli si evitano. Fermo restando il dovere dell'adulto a non esporre il bambino ad esperienze che si ritengono pericolose in rapporto alla sua età e alle sue capacità, quella del rischio è una soglia labile, sottile non definibile in termini oggettivi ma solo “in relazione a...”, mettendosi in gioco (Farné, 1992; 2014). Eppure non si può negare il formidabile processo di empowerment che deriva al bambino dall'essersi messo alla prova correndo qualche rischio, solo per gioco. Ogni forma di iperprotezione, che tenda cioè a eliminare dall'orizzonte esperienziale dei giochi quelle esperienze (soprattutto di tipo fisico e psicomotorio) che comportano una certa misura di rischio è da considerarsi antipedagogica, poiché impedisce al bambino di sviluppare la

consapevolezza dei propri limiti e delle proprie possibilità, nel rapporto diretto con l'ambiente.

Sui 19 items che corredano il testo *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, a cura di Piero Bertolini (2006), lui ne tiene due come autore, una è la voce "Rischio". Si tratta di un argomento ricorrente nei suoi scritti e a cui finalmente decide di dare la propria voce e una specifica trattazione. Egli sottolinea che l'educazione è per sua natura esposta al rischio, allo scacco, all'errore perché è la vita stessa ad esserne permeata, e l'educazione è una modalità con cui si dispiega la vita per cui

In questo senso, mi pare di poter affermare che *non correre alcun rischio* comporterebbe una sorta di rinuncia alla vita, se non addirittura alla propria qualifica di uomo. (ib., p. 245)

Superando ogni paranoia preventiva tesa ad anestetizzare l'educazione dalle esperienze che comportano la necessaria dose di rischio e quindi anche di fatica fisica, di dolore, di rapporto con la realtà nuda e cruda, l'atteggiamento pedagogicamente corretto diventa quello di individuare

una sorta di mix tra una difesa dell'educando dai rischi inutilmente ed esplicitamente pericolosi [...] e una disponibilità a consentirgli di affrontare personalmente, e quindi il più responsabilmente possibile, una serie di rischi "alla sua portata" (purché quei rischi risultino tali e non costruiti a bella posta dall'educatore: del che l'educando si accorgerebbe subito, sviluppando reazioni certo non positive). [...] Come si impara a camminare camminando o a nuotare nuotando, così si impara a gestire il rischio e quindi a compiere scelte consapevoli e il più libere possibile, affrontando, vorrei dire quotidianamente, le varie situazioni di rischio e a vivere secondo il segno della responsabilità. (ib., p. 248)

Che il gioco, nelle sue forme spontanee e naturali, sia una formidabile scuola di educazione al senso del rischio è di tutta evidenza, compreso il rischio di perdere quando il gioco assume le forme della competizione. Va da sé che si gioca per vincere, ma poiché l'esperienza della sconfitta è più frequente di quella vittoria, si tratta di imparare a perdere senza per questo considerarsi dei perdenti. Il detto olimpico "L'importante è partecipare" è vero perché la voglia di giocare è una pulsione talmente forte che assume il rischio di perdere come un fattore secondario, e perché è vero che solo se accetti di partecipare puoi anche "rischiare" di vincere.

L'errore

La pedagogia del gioco, nella elaborazione fenomenologica di Piero Bertolini, assume l'errore come risorsa, laddove la pedagogia corrente, soprattutto scolastica trasforma l'errore in sanzione. Proviamo a svolgere questa riflessione sul filo del paradosso. Appartiene al linguaggio comune il detto "sbagliando s'impara" e lo riteniamo vero. Dunque, da tale premessa, potremmo trarre la "logicamente" la conclusione: conviene commettere molti errori per imparare molto.

Che cosa non funziona in questo ragionamento? Che l'errore non è di per sé una risorsa; perché lo diventi dipende dalla relazione che esso assume nel contesto dell'esperienza, dipende da ciò che accade dopo l'errore e che può portare a un cambiamento di senso. L'errore non si cancella, esso rimane lì come un dato di fatto, col suo peso e la sua evidenza. Ciò che possiamo fare è riconoscerlo e metterlo far parentesi, quindi agire diversamente. Il cambiamento che avremo operato ci consentirà, eventualmente, di riconsiderare l'errore (togliere le parentesi) e leggerlo secondo una nuova prospettiva.

Esiste una pedagogia delle "esperienza di vita vissuta" che ognuno può considerare alla luce degli errori (grandi, a volte molto grandi) commessi e di ciò che essi gli hanno insegnato, in ragione delle riflessioni e dei cambiamenti che hanno provocato. Ciò che il gioco insegna è a padroneggiare l'errore, a fare e disfare per poi rifare, persino a giocare *con* l'errore. Questo perché nel gioco l'errore è privo di conseguenze che non siano quelle previste dal gioco stesso. Il gioco non solo assume la possibilità di sbagliare come atto normale nel suo svolgimento, ma lo tematizza come risorsa, quasi invita il soggetto a forzare il gioco fino a sbagliare, per vederne l'effetto. È precisamente questa l'efficacia formativa che hanno i giochi di simulazione in vari ambiti addestrativi. Il gioco assume e sviluppa una delle forme naturali, biologiche, dell'apprendimento: quello per prove ed errori, lo possiamo osservare anche nella vita animale e in molte attività spontanee del bambino che gioca. Anche in questo caso, l'adulto che nel seguire il bambino lo dirige sistematicamente prevenendo ogni possibile "passo falso" e limitando la sua libertà di provare e sbagliare, assume un atteggiamento antipedagogico.

L'avventura

In un saggio dal titolo "Fenomenologia dell'avventura", Piero Bertolini mette in evidenza come l'essere aperto ad esperienze connotate dal senso dell'avventura, pur non essendo una circostanza qualsiasi per l'uomo, è una condizione autentica in cui si manifesta la categoria dell'apertura al possibile (Bertolini, 1989). Si aprirebbe qui una riflessione, anche in chiave storica, su un terreno poco esplorato e decisamente suggestivo come quello della "pedagogia dei luoghi e dei viaggi", che ci porterebbe a cogliere i tratti di quella ricerca soggettiva che nel tempo ha spinto l'uomo a cercare il rapporto diretto con luoghi altri rispetto al quotidiano. Pensiamo alla letteratura e alle testimonianze sui "viaggi di formazione", a come l'abitare anche temporaneamente un ambiente che non ci appartiene, che si tratti di una grande metropoli o di un'isola, cambia il nostro vissuto, ci mette fisicamente e psicologicamente in

una condizione diversa nella quale dobbiamo ridefinire i nostri punti di riferimento. Qui le riflessioni di Merleau-Ponty (1980) su corpo, spazio e percezione diventano quanto mai pertinenti. Viviamo lo spaesamento del gioco, di perdersi e ritrovarsi.

Bertolini sottolinea che l'avventura intesa in senso pedagogico non è la fuga o il rifiuto del quotidiano, anzi, è proprio la rassicurante quotidianità con i suoi spazi, le sue routines, i suoi oggetti, così importante nella costruzione della nostra identità, a dare senso all'avventura. Essa si connota come "trauma" nel senso proprio di "rottura" rispetto a quel quotidiano che, proprio perché è lì e continuerà ad essere lì, ci consente di uscirne.

Come il gioco anche l'avventura da un punto di vista fenomenologico - consentendoci una certa forzatura interpretativa - può essere letta nei termini dell'*epochè* husserliana: l'atteggiamento col quale il soggetto, senza negare il mondo nel senso comune dell'esperienza, lo mette tra parentesi, opera una sospensione del giudizio che gli consente di prendere le distanze da tale realtà per aprirsi ai "fenomeni" che si danno alla coscienza intenzionale senza alcuna visione preconcepita. Nell'avventura il soggetto mette fra parentesi la vita quotidiana (che rimane e a cui torna) per aprirsi alla conoscenza di un mondo, anima e corpo, senza pregiudizi. L'avventura non è necessariamente un altrove lontano o esotico, basta osservare i bambini in un ambiente naturale per scoprire il loro "senso dell'avventura" che li porta a esplorare e a cercare percorsi; da un punto di vista pedagogico andrebbero favorite proprio le avventure di prossimità, quelle dove basta poco per essere e vivere temporaneamente un "altrove".

Mentre nel gioco la dimensione illusoria alimenta anche l'avventura fatta di immaginazione e di rappresentazione fantastica, l'avventura intesa in senso propriamente pedagogico è reale e concreta, mette il soggetto in presa diretta e alla prova con la realtà in cui si è tuffato. Scrive Bertolini:

Vivere un'autentica avventura richiede in ogni caso impegno e coraggio, e soprattutto non consente alcun tipo di *bluff*. (Bertolini, 1989, p. 32)

Non a caso, e per averlo egli stesso praticato a lungo, Bertolini fa spesso riferimento allo scoutismo come metodo educativo che fa dell'avventura un vero e proprio dispositivo formativo. Nello scoutismo si fondono dimensione simbolica e reale in un "grande gioco" dove l'avventura non è solitaria ma condivisa; sono le sfide della quotidianità vissuta in un ambiente per quanto possibile naturale, quello del campo scout, a dare ai bambini e ai ragazzi il senso all'avventura: è il "linguaggio delle cose concrete" a mettere alla prova (Bertolini & Pranzini, 2001; Farné, 2011).

Se da una parte il sistema educativo cerca di sterilizzare l'avventura percepita come pericolosa e fuorviante rispetto ai percorsi formativi rigidamente programmati, nell'illusoria

presunzione di prevedere l'imprevisto, dall'altra la cultura e il mercato del tempo libero e della vacanza invitano a comprare costose avventure predisposte da altri, avventurose finzioni. La pedagogia del gioco e dell'avventura intende restituire al soggetto un campo d'esperienze del quale viene espropriato e che è parte fondamentale del suo essere nel mondo.

Long life Playing

Da pedagista Bertolini sa bene che l'unico modo per risolvere il "conflitto di interessi" della pedagogia del gioco è uscire dalla tradizionale visione separativa gioco/lavoro, dove il gioco è visto come attività fine a sé stessa, dunque inutile dal punto di vista di una concezione di "utilità" e di "produttività" il cui significato è unicamente quello riferito ai concetti di lavoro, studio, compiti e doveri da eseguire per un determinato scopo. È il significato che attribuiamo al termine "produttività" che va rimesso in discussione:

Riteniamo sia ben lecito [...] proporre una diversa distinzione: tra un'attività, un agire (non importa se definito in termini di gioco o in termini di lavoro) sensato, e dunque culturalmente produttivo; e un'attività, un agire in-sensato, alienato ed alienante, riproduttivo, ripetitivo perché altamente meccanizzato, visto che tali attività risultano essere non solo molte attività definite di gioco, ma anche molte delle attività lavorative caratteristiche dell'attuale organizzazione industriale. (Bertolini, 1988, p. 241)

Bertolini sostiene l'ipotesi di "una identità strutturale tra le attività di gioco e quelle di lavoro", che non significa negare le ovvie e rispettive differenze fra di esse, ma assumere come criterio di valore il grado di produttività culturale, il senso di autenticità che esse hanno per il soggetto che gioca e lavora. Se il lavoro è "produttivo" in senso economico e nel consentire un'adeguata realizzazione del soggetto sul piano individuale e sociale, e della sua qualità della vita, il gioco lo è per la formazione e lo sviluppo globale della persona attraverso la varietà delle esperienze ludiche.

Dove la fenomenologia afferma il "ritorno alle cose stesse" nel loro originario porsi alla coscienza intenzionale, per la pedagogia fenomenologica si tratta di tornare al gioco nella sua modalità autentica con cui definisce la relazione soggetto/mondo. E poiché la dimensione pedagogica non esclude la figura dell'adulto, il suo atteggiamento

dovrebbe caratterizzarsi mediante un equilibrato alternarsi di un personale coinvolgimento nell'attività ludica ed una sua assenza da essa. (ib., p. 243)

Nel primo caso l'adulto può aprire il campo d'esperienza ludica del bambino verso giochi che egli non conosce, poiché è vero che nella nostra società il bambino gioca più che nel passato e ha molti materiali ludici a disposizione, ma la gamma di esperienze ludiche di cui può disporre (i giochi che effettivamente conosce e pratica) è limitata (Farné, 2015). Nel secondo caso l'atteggiamento pedagogico dell'adulto è quello di lasciare al bambino tempo e spazio libero per i suoi giochi, quelli dove lui da solo o insieme ad altri è completamente artefice, nella consapevolezza che il gioco è di per sé educatore.

La categoria fenomenologica più intensa a cui Bertolini si richiama nella sua pedagogia del gioco è l'apertura la possibile. Giova qui, ancora una volta, fare riferimento a Eugen Fink e al modo in cui coglie questa dimensione:

Il cammino della vita è per così dire determinato da un inquietante, continuo restringimento delle nostre possibilità. Ogni azione che compiamo seriamente ci rende più determinati e contemporaneamente meno aperti al possibile [...]. Quanto maggiore è la realtà determinata che acquistiamo nella nostra attiva autorealizzazione, tanto più esigue si fanno le nostre possibilità. Il bambino è un essere potenziale: ciò non significa che egli non è ancora questo o quello, ma che è "tutto", ha ancora mille possibilità aperte [...]. La sorte dell'uomo in generale è che può diventare reale solo perdendo continuamente possibilità [...]. Si nasce come essere multiplo e si muore come uno. Il restringimento inarrestabile delle nostre possibilità, che accompagna il nostro cammino vitale ed è la inesorabile legge della serietà della vita, viene mitigato nella sua tristezza dal gioco. (Fink, 1960, pp. 93-94).

Nella visione di Fink, la categoria del "possibile" è inversamente proporzionale allo sviluppo del soggetto, questo spiega perché è l'infanzia l'età dell'uomo in cui il gioco svolge la sua funzione più significativa. Nelle età successive il gioco "sopravvive" sotto altre fisionomie e, per quanto si cerchi di mantenere viva la sua carica originaria, essa è destinata ad affievolirsi. Un adulto non potrà mai giocare come gioca un bambino.

Il punto di vista pedagogico ci consente di andare oltre questa, peraltro ovvia, considerazione. Se il gioco è esercizio fenomenologico di "apertura al possibile", esso non educa a fuggire dalla realtà, ma a trattarla, a manipolarla nelle sue forme concrete e nell'immaginario, persino ad aggredirla. Giocare significa partire sempre da qualcosa (giocattoli, materiali grezzi, uno spazio libero, fogli di carta e colori, parole...). Stare al gioco delle cose stesse significa che la realtà è così ma può anche essere diversa da così:

E' nel giocare infatti che fin da bambino l'uomo sperimenta con successo (e quindi con intima soddisfazione) la possibilità di intervenire attivamente sugli elementi che lo attorniano, sia nel senso

di trasfigurarli all'interno del proprio vissuto (per andare al di là del loro già dato e immediato significato); sia nel conseguente senso di modificarli per renderli più congruenti con le idee e i progetti mentalmente costruiti; sia ancora nel senso di costruire delle nuove esperienze, o delle nuove situazioni da cui prendere il via per ulteriori scoperte, conquiste, cambiamenti. (Bertolini, 1988, pp. 237-238)

Possiamo quindi affermare che più questo “allenamento” alla categoria del possibile, attraverso le forme del gioco nel loro molteplice dispiegarsi, viene tenuto vivo attraverso una pedagogia che si preoccupa di educare al gioco, più tale atteggiamento di “apertura al possibile” sarà parte della formazione del soggetto e connoterà il suo fair-play nel modo di stare nel mondo. Nel processo di *Long life learning* c'è spazio per il *Long life playing*.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1956). *The message “This is play”*. Trad. It. (1996). “Questo è un gioco”. *Perché non si può mai dire a qualcuno “gioca!”*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini, P., & Pranzini, V. (2001). *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scautismo*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1982). Il gioco nella formazione della personalità. In M. Callari Galli (Ed.), *Voglia di giocare. Una ricerca a più voci sul gioco in alcune istituzioni prescolastiche* (pp.10-20). Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, P. (Ed.) (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.

- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bertolini, P. (1996). L'attività sportiva e la formazione umana. In P. Bertolini (Ed.), *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale* (pp.159-180). Torino: Il Segnalibro.
- Bertolini, P. (1989). Fenomenologia dell'avventura. Oltre il già dato. In R. Massa (Ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 19-34). Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company, 1956.
Trad. It. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Farné, R. (2015). Play literacy. *Studium Educationis*, XVI, 3, 87-100.
- Farné, R. (2011). Piero Bertolini: dallo scoutismo alla pedagogia. In V. Pranzini (Ed.), *Leopardo spensierato. Piero Bertolini e lo scoutismo* (pp. 134-164). Roma: Fiordaliso.
- Farné, R. (1992). Per una educazione "rischiosa". *Bambino incompiuto*, 2, 11-24.
- Farné, R. (2014). Per non morire di sicurezza. Potenzialità pedagogica del rischio in educazione. In R. Farné & F. Agostini (Eds.), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp.15-23). Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Fink, E. (1960). *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH. Trad. It. (1969). *Il gioco come simbolo del mondo*. Roma: Lerici.
- Fink E. (1957). *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels*. München: Verlag Karl Alber. Trad. It. (1987). *Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco*. Salerno: Ediz. 11/17.

- Goffman E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill. Trad. It. (1961). *Espressione e identità. Giochi, ruoli, teatralità*. Bologna: Il Mulino.
- Huizinga J. (1939). *Homo Ludens*. Amsterdam. Trad.it. (1973). *Homo Ludens*. Saggio introduttivo di U. Eco. Torino: Einaudi.
- Husserl E. (1954). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften un die transzendente Phänomenologie*. L'Aja: Martinus Nijhoff en Uitgeversmaattschappij. Trad. It. (1972). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Prefazione di Enzo Paci. Milano: Il Saggiatore.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Halle: Max Niemeyer, 1928. Trad. It. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. A cura di V. Costa. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (Ed.) (1992) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Maturana, A, & Varela, F. (1987). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. London: New science library. Trad. It. (1995). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenologie de la perception*. Paris: Gallimard. Trad. It. (1980). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Garzanti.
- Rogers, S. (Ed.) (2012). *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education. Concept, Contexts and Cultures*. London: Routledge.
- Rosa, A. (2012). I videogiochi come palestra di sperimentazione valoriale. In D. Felini (Ed.), *Video game education* (pp. 49-64). Milano: Unicopli.

Rovatti, P. A. (1987). *La posta in gioco. Heidegger, Husserl, il soggetto*. Milano: Bompiani.

Rovatti, P. A., & Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.

Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.

Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.

Roberto Farné è Ordinario in Didattica generale all'Università di Bologna, presso il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, dove insegna Pedagogia del gioco e dello sport. I suoi campi di ricerca empirica e teorica e le sue pubblicazioni riguardano prevalentemente il gioco come dispositivo educativo, l'outdoor education, l'iconografia didattica. È direttore della rivista "Infanzia".

Contatto: roberto.farne@unibo.it