



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 28, Nummer 1 (April 2023), ISSN 1205-6545

THEMENSCHWERPUNKT:

Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten

GASTHERAUSGEBERINNEN:

Jeanette Hoffmann und Lynn Mastellotto

Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale

Francesca Berti

Abstract: Il presente articolo descrive una pratica di educazione interculturale con i giochi tradizionali. In un setting di didattica ludica, la classe è trasformata secondo il principio della *gamification*: uno spazio generalmente non riconosciuto come ludico diventa uno spazio di gioco. Giochi e giocattoli tradizionali sono generatori di emozioni e stimolano l'immaginazione. Gli oggetti e i momenti di gioco contribuiscono a immergere i/le bambini/e in una cornice ludica (Bateson 1996) che coinvolge le dimensioni affettiva, relazionale, motoria e cognitiva. La pratica indica che è possibile riconoscere delle qualità narrative nei giocattoli tradizionali, ovvero, divenire agenti di narrazione.

The thread that connects playing across the world. Play-based learning, storytelling and intercultural encounter

This article describes a practice of intercultural education with traditional games. In a play-based learning setting, the objects of play make it possible to transform the classroom according to the principle of gamification: a space not usually recognized as playful becomes a space for play. Traditional games and toys generate emotions and stimulate imagination. The objects and moments of play contribute to immersing the children in a play frame (Bateson 1996) that involves the affective, relational, motor and cognitive dimensions. The practice indicates that it is possible to recognise narrative qualities in traditional toys, that is, that they can become agents of narration.

Berti, Francesca (2023):

Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e incontro interculturale.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28: 1, 241–256.

<https://doi.org/10.48694/zif.3612>



Der Faden, der das Spielen in der ganzen Welt verbindet. Spielbasiertes Lernen, Storytelling und interkulturelle Begegnung

Der Artikel beschreibt eine Praxis der interkulturellen Pädagogik mit traditionellen Spielen. In einem Setting des spielbasierten Lernens wird das Klassenzimmer nach dem Prinzip der *Gamification* umgestaltet: ein Raum, der in der Regel nicht als spielerisch anerkannt wird, wird zu einem Spielraum. Traditionelle Spiele und Spielzeuge wecken Emotionen und regen die Imagination an. Die Spielobjekte und -situationen tragen dazu bei, dass die Kinder in einen spielerischen Rahmen (Bateson 1996) eintauchen, in dem die affektiven, relationalen, motorischen und kognitiven Dimensionen einbezogen werden. Die Praxis zeigt, dass traditionelle Spiele die eigenen erzählerische Qualitäten in sich tragen, das bedeutet, sie können „Agenten“ der Erzählung werden.

Parole chiave: didattica ludica, giochi tradizionali, educazione interculturale; play-based learning, traditional games, intercultural education; spielbasiertes Lernen, traditionelle Spiele, interkulturelle Pädagogik.

1 Introduzione

In *Mente e Natura* (1984), Gregory Bateson racconta di un uomo che un giorno chiede ad un potente computer se i computer siano in grado di pensare come gli esseri umani. Dopo molto rimuginare, il computer stampa un testo che recita così: “Questo mi ricorda una storia” (Bateson 1984: 13). Bateson, con la sua caratteristica verve aneddotica da grande lettore di Lewis Carroll, affermava che non solo il pensiero è basato sulla costruzione di storie, ma anche che tutto il sapere dovrebbe fondarsi su un processo narrativo (Ibid.). Con largo anticipo rispetto al riconoscimento del principio dell’*imparare ad imparare* (Competenze Chiave Europee 2018, n. 5), già alla fine degli anni ’60 l’antropologo e linguista inglese, tra i fondatori della cibernetica, indicava la necessità di apprendere attraverso un processo di *deutero apprendimento* che guardi al mondo non come un insieme di nomi o cose ma come un insieme di relazioni che connettono concatenamenti di senso, che chiamava, appunto, ‘storie’ (Bateson 2000).

Il presente contributo introduce un laboratorio di didattica ludica che, attingendo profondamente al pensiero di Bateson, combina gioco e narrazione per riflettere sulle relazioni che connettono le culture, ovvero sulle somiglianze interculturali. Il laboratorio, sperimentato in numerose scuole primarie in Italia e in Germania, coinvolge bambini e bambine, insegnanti, genitori, nonni e nonne, in un percorso di ricerca e recupero di memorie ludiche, alla scoperta di giochi tradizionali in diverse regioni del mondo (cfr. Papetti/Zavalloni 2000). Presenti in tutte le culture in innumerevoli varietà, i giochi di strada, i giochi da tavolo e i giocattoli tradizionali presentano sorprendenti somiglianze che possono essere lette come uno ‘spazio condiviso’ tra le culture (cfr. Grunfeld 1975; Berti/Lapicciarella Zingari 2019).

La seguente proposta rappresenta una sintesi della più ampia ricerca condotta nel mio percorso di dottorato e ulteriormente approfondita nel libro *The Shared Space of Play. Traditional Games as a Tool of Intercultural Education* (Berti 2023). In un contesto di didattica ludica con i giochi tradizionali, il testo pone le basi teoriche per un approccio all’educazione interculturale attraverso le somiglianze (cfr. Bhatti/Kimmich 2018).

2 Descrizione del laboratorio

Una storia, dunque, per iniziare. Uno dei giocattoli che ricordo con un sorriso quando ripenso alla mia infanzia, sono le biglie. Non è che ci facessi giochi particolari, ci stavo assieme. Conservate in un vasetto di vetro, nella mia raccolta predominavano le cosiddette *vetroniche*, le biglie comuni nelle sfumature del verde con le alette al loro interno. Prenderle in mano e osservarne i riflessi tra l’indice e il pollice, con un occhio chiuso contro la finestra, era il mio passatempo preferito. Stavo a contemplarle cercandone una qualche imperfezione e ne studiavo le venature per poi metterle in fila per gradazioni di colore.

Anche a casa dei nonni c'erano delle biglie, riposte in un portagioie d'argento. Mio fratello e io ci giocavamo sul tappeto sotto il tavolo della sala. Un circuito tortuoso che ne seguiva i disegni, un *bigliodromo* che richiedeva precisione nella schicchera e anche un po' di fortuna, dato lo spessore imperfetto della lana. Negli anni '80 le biglie erano di vetro mentre oggi si trovano esemplari anche in terracotta, come quelle protagoniste dei giochi di strada de *I ragazzi della via Pál* di Ferenc Molnár (1907), poi descritti negli anni Trenta da Jean Piaget, che studiò come i bambini socializzano ed interiorizzano le regole proprio osservandone i giochi in strada (cfr. Piaget 2010).

Le biglie, presenti in numerose regioni del mondo, appartengono ad una delle tante varietà delle forme del gioco, quella dei giochi e giocattoli tradizionali, talvolta chiamati 'antichi', 'popolari' o 'ecologici' per via del legame con un territorio e con i materiali con cui sono costruiti. Ci si potrebbe qui addentrare in una vera e propria tassonomia, che oltre all'età dei giocatori, alla varietà dei giochi, ai contesti urbani e rurali, all'aperto ed al chiuso, etc., porterebbe a scoprire che, se si esclude il fenomeno alquanto recente dei giochi digitali, i giochi più diffusi nel mondo sono appunto giochi tradizionali (cfr. Sutton-Smith 1997; Henricks 2006). Convenzionalmente, l'espressione indica quei giochi le cui origini sono antecedenti la produzione industriale del gioco, la comparsa dei brevetti e degli inventori, all'incirca alla metà del 1800 (cfr. Berti 2021). Sono attività ludiche prevalentemente giocate all'aperto, sull'asfalto, sulla sabbia, sulla terra battuta, sul prato. Alcune non necessitano di materiali e si possono fare da soli/e, ma la maggior parte sono da fare in compagnia, mettendo in moto molteplici dinamiche relazionali e affettive (cfr. Staccioli 2008). Ai giochi tradizionali appartengono anche i giocattoli, oggetti realizzati appositamente per immergersi in un gioco (cfr. Parlett 1999). Quanti giochi conosciamo? Quali sono i nostri preferiti? Li possiamo elencare, descrivere, disegnare, costruire, insegnare reciprocamente.



Figura 1: Esempio di giochi e giocattoli da portare in classe

Nel laboratorio qui proposto l'insegnante ne porta in classe una piccola raccolta, oggetti che possono essere reperiti facilmente, quali biglie, trottole, bilboquet, funicelle, dadi, domino, tavolieri da Dama, Ludo, Mulino, Backgammon, Gioco dell'Oca, costruzioni, bambole di stoffa e burattini, veicoli e animali in legno, e poi palle, bocce, birilli, corde, elastici, gessetti, girandole e aquiloni per i giochi all'aperto. Pezzi originali, vecchi o nuovi, o autocostruiti con materiali naturali e di recupero, quali sassolini, noci, ghiande, tappi di sughero, tappi a corona, etc. Foto, stampe e disegni aiutano a evocare quei giochi tradizionali che non hanno bisogno di materiali particolari, come certi giochi di strada – Nascondino, Un due tre stella, I quattro cantoni, etc. – o altri che prevedono solo la mimica o la parola, come la Sciarada. Nella propria autobiografia, Charlie Chaplin racconta come proprio la sciarada fosse il gioco preferito nelle serate mondane della Hollywood degli anni Trenta (cfr. Chaplin 1963). I numerosi momenti nel libro in cui il famoso attore e regista descrive questo passatempo ci ricordano che il gioco non è dominio dell'infanzia: non solo come afferma il detto 'non si finisce mai di giocare', ma vi è anche tutto un universo di giochi e sport tradizionali praticati dagli adulti, in diverse regioni del mondo, che l'UNESCO riconosce come parte del patrimonio culturale immateriale dell'umanità (cfr. Parlebas 2016).

Questa prima raccolta allestita in classe viene poi arricchita da materiali che i bambini e le bambine portano da casa o che vengono costruiti assieme. L'osservazione dei materiali raccolti ed il racconto dei propri giochi preferiti rappresentano il punto di partenza per una ricerca sulle tipologie di giochi tradizionali nelle diverse regioni del mondo. Il laboratorio – che può avere la forma di un progetto di qualche settimana o svolgersi in più mesi – utilizza diversi strumenti declinati in chiave inclusiva (cfr. Demo/Seitz 2021), al fine di garantire la cooperazione e la partecipazione, quali:

- il racconto di un ricordo di gioco in un cerchio narrativo;
- ricerche in piccoli gruppi su famiglie di giochi nel mondo, attraverso la raccolta di foto, racconti e disegni;
- l'organizzazione *peer to peer* di momenti di gioco;
- la costruzione di giochi e giocattoli, scelti dai bambini e dalle bambine;
- la conduzione di interviste a genitori, nonne e nonni da arricchire con scritti e disegni.

In quest'ultima attività, bambini e bambine sono invitati a raccogliere le memorie ludiche dei propri familiari contribuendo così a comporre un racconto corale valorizzato da voci personali. Le ricerche fatte in classe e i racconti raccolti – propri del territorio in cui abitiamo, della regione come anche regioni di provenienza di famiglie con un passato migratorio – vanno a comporre un ampio spettro di giochi da dividere poi in tipologie. Su una mappa del mondo, si traccia un filo che va a toccare tutte le regioni in cui i giochi appartenenti ad una tipologia sono stati trovati: i giochi di trottole fatti dal nonno in Puglia vanno a unirsi con le foto di bambini che giocano a trottole in Cina e Giappone. O ancora, il gioco

del domino trovato in soffitta va a legarsi con la descrizione di giochi di domino a Cuba, etc.



Figura 2: Esempio di mappatura di giochi simili a Un Due Tre Stella

Per ogni tipologia viene disegnata una mappa. Una mostra finale, che raccoglie anche le ricerche, i racconti, i disegni, gli oggetti raccolti e costruiti, e le stazioni di gioco, può essere condotta dagli stessi bambini e dalle stesse bambine ed esser parte di una festa della scuola o del quartiere.

Così come tutte le attività proposte, anche i momenti di gioco si adattano ad essere proposti in piccoli gruppi e in modo differenziato, allestendo lo spazio della classe, del corridoio o del cortile per il gioco libero, semi strutturato o strutturato. Come osservato da Paola Manuzzi, nel proporre il gioco a scuola, infatti, il ruolo dell'adulto è quello di animatore che prepara gli spazi, propone i materiali, descrive le regole, lasciando aperta anche la possibilità di non partecipare ad un gioco, così che l'attività proposta si adatti e tenga conto del sentire di tutti e di tutte (Manuzzi 2002: 144). Con un'attenzione simile, l'insegnante che conduce un momento di gioco dovrebbe essere "in sintonia" con se stesso/a, a sua volta partecipa al gioco solo se quest'ultimo è fonte di piacere (Ibid.: 149). Si apre qui un aspetto spinoso rispetto alle attività di didattica ludica in quanto la partecipazione ad un gioco non può essere imposta, perché, come ricordava Bateson, il gioco è un'attività libera e non si può dire a nessuno "Gioca!" (cfr. Bateson 1996). Come ricordava Piaget, tuttavia, anche nell'osservare i compagni e le compagne, avviene la partecipazione alle dinamiche del gioco. Ci si immerge, infatti, in una *cornice ludica* e nella classe si crea una sorta di "comunità di gioco" (*play community*) in cui sperimentarsi divertendosi (De Koven 2013: 11). Secondo Bateson, questa cornice avvolge i bambini e le bambine, gli oggetti, gli/le insegnanti, lo spazio aula, il corridoio, il cortile e comprende non solo la mera azione di gioco, ma anche lo spazio attorno al gioco in cui prendono forma molteplici azioni e relazioni

(cfr. Bateson 1996). Come vedremo nel prossimo paragrafo, la cornice ludica del laboratorio prende forma nel processo di *gamificazione* della classe.

3 La classe *gamificata*

Nella classe, l'incontro con gli oggetti di gioco produce un primo momento di stupore, e i bambini e le bambine sono attrattati da 'la voce delle cose', espressione presa qui in prestito da Maria Montessori: gli oggetti incuriosiscono, invitano ad esser manipolati, la loro forma rimanda ad un uso. Giochi e giocattoli fungono da *pungoli* per attirare l'attenzione dei bambini o, meglio, da "oggetti transizionali" aprono un'area intermedia, in cui "fantasia e realtà si sovrappongono e dove la creatività e il gioco hanno origine" (Winnicott 1971: 12).

Come osservato da Dewey, nel gioco le cose prendono significati altri dalla loro solita funzione d'uso, e diventano *segni*:

Così i bambini usano una pietra come tavolo, foglie come piatti, ghiande come tazze. Così usano le loro bambole, i loro treni, i loro blocchi, i loro altri giocattoli. Nel manipolarli, non vivono con le cose fisiche, ma nel grande mondo dei significati, naturali e sociali, evocati da queste cose. Così, quando i bambini giocano al cavallo, al negozio, alla casa, stanno subordinando il fisicamente presente all'idealmente significato. In questo modo, si definisce e si costruisce un mondo di significati, una riserva di concetti. Un gioco e una storia si fondono insensibilmente l'una nell'altra (Dewey 1994: 300).

In termini semiotici, i materiali di gioco sistemati al centro dell'aula funzionano da segno e trasmettono il messaggio che 'questo ha a che fare con il gioco' (cfr. Berti 2022). In altre parole, trasformano, temporaneamente, lo spazio aula secondo il principio della *gamification*. Questo termine si riferisce all'idea che l'introduzione del gioco in un ambiente non di gioco – quali la scuola o il museo – sia uno strumento efficace per migliorare la motivazione e l'apprendimento (cfr. Salen 2008). A mio parere, questo avviene, principalmente, in quanto il gioco attiva l'immaginazione e chiama a 'mettersi in gioco'. L'organizzazione di un momento di gioco per i compagni e le compagne, come la costruzione di un percorso per le biglie, mette in moto un processo di immaginazione: devo immaginare un campo da calcio là dove non c'è per poter giocare, devo immaginare una macchinina per ricavarla da una scatola di fiammiferi, devo immaginarne le ruote, i fanali. Si disegna nella propria mente un tracciato per giocare a biglie sulla sabbia, si provano delle possibili soluzioni costruttive nel voler realizzare una curva parabolica che sia spettacolare a tal punto da non far uscire la biglia in corsa. Si va per tentativi. Come ricordato da Papetti e Zavalloni, il bambino impara giocando da quando nasce ed è proprio giocando che elabora in un modo scientifico la comprensione della realtà, sperimentando materiali, forme e colori, rumori e odori (cfr. Papetti/Zavalloni 2012). La costruzione di un giocattolo, ad esempio, attiva un

processo di ricerca che va dalla raccolta di materiali di scarto all' esplorazione degli ambienti naturali, dalla sperimentazione di tecniche e strumenti alla verifica di diversi tentativi e soluzioni possibili. Ci si immerge in un processo riflessivo analogo a quello del metodo scientifico: si prova, si riprova, ci si mette in discussione, si valutano gli imprevisti e si verifica, costruendo così l'esperienza del saper fare (Ibid.).



Figura 3: Esempio di mappatura di giochi con il domino

Alle domande dei bambini e delle bambine, che spesso riconoscono alcuni ma non tutti i giochi presenti, l'insegnante risponde con una narrazione accompagnata dalla presentazione dei singoli oggetti. Avviene qui una “doppia descrizione”: nel raccontare i giochi di trottolo tenendo una trottola in mano, il messaggio viene fornito da due fonti di informazione (linguaggio narrativo e gestuale). Il risultato non è solo una somma delle due fonti di informazione, ma *un'esponenziazione*, una comprensione più profonda che produce un ulteriore *bonus* nelle informazioni (Bateson 1984: 70). Questo metodo è spiegato da Bateson con l'esempio della visione binoculare, in cui, sebbene ognuno dei due occhi fornisca le informazioni relative ad uno spettro di visione, il risultato non è tanto la somma dei due spettri, quanto una percezione profonda:

Due fonti di informazione si uniscono per dare informazioni di un genere diverso da quello che era in entrambe le fonti separatamente (...) e una ‘profondità’ in più in senso metaforico è da aspettarsi ogni volta che le informazioni per le due descrizioni sono raccolte in modo diverso o codificate in modo diverso (Bateson 1984: 21 e 70).

Torniamo all'immagine dell'insegnante con in mano una trottola, un oggetto minuto dal quale può uscire un mondo. È l'inizio di una serie di svariate possibilità per l'insegnante e i bambini di procedere in un'esplorazione attorno al gioco delle trottole dal passato fino ad

oggi: un viaggio verso l'Estremo Oriente alla scoperta di forme inaspettate di trottolo, una ricerca sui giochi praticati durante le festività in diverse culture, la costruzione di trottolo con diversi materiali, la scoperta del meccanismo dietro l'equilibrio, l'equilibrio della trottolo, ma anche il mio quando sto in piedi, quando vado in bicicletta, etc. Tocchiamo diverse materie, la geografia, la storia, le scienze, le scienze motorie. Coinvolgiamo nella nostra esplorazione i genitori e i nonni, chiedendo di raccontarci storie di trottolo ed altri giochi che hanno fatto da bambini. I racconti raccolti divengono parte integrante della nostra ricerca (cfr. Lorenzoni/Goldoni 2005). Il laboratorio, in altre parole, rivela la potenza generativa del 'cerchio magico' nello stimolare racconti e condivisione. Quella del cerchio magico è una metafora felice spesso usata per indicare lo spazio del gioco (cfr. Berti 2022).

4 Racconti attorno al gioco

L'incontro tra gioco e narrazione è insito nell'azione del giocare. Immaginiamo un paesaggio ludico e ci lasciamo trascinare dalla fantasia, entriamo nella trama di un gioco da tavolo, raccontiamo di un'epica partita a calcio con gli amici, ritorniamo col piacere del dettaglio al ricordo di un momento di gioco d'infanzia. Nell'ultimo libro di Mario Lodi, uscito postumo nel luglio 2014 a tre mesi dalla scomparsa del maestro, il titolo *Come giocavo* è evocativo di un racconto attorno ai giochi fatti da bambino negli anni Trenta (cfr. Lodi 2014). La preziosa pubblicazione, tuttavia, stupisce i lettori e le lettrici perché i giochi narrati sono solo lo spunto per un dipinto più ampio che riporta i paesaggi esplorati da Mario bambino. La stessa scelta dei titoli rimanda agli spazi: la strada, il cortile, la cucina, la stanza da letto, la soffitta descrivono paesaggi, stagioni, cose, animali e persone che sembrano chiedere di entrare a far parte del racconto. L'osservazione delle lucertole del cortile, l'esplorazione degli ambienti naturali, la pesca al fiume, sono momenti ricordati come gioco perché il gioco è il campo di esperienza in cui il bambino è immerso. E questo racconto entra in classe, come più volte osservato da Mario maestro:

L'apprendimento parte dal bambino, dal suo ambiente, dalle cose che conosce che gli sono vicine e care (...) la vita pratica è la fonte dell'apprendimento, ed il racconto è il veicolo del 'libro della vita' (Lodi 1977: 124).

Nel laboratorio emerge l'urgenza del racconto autobiografico. Se, da una parte, l'insegnante può mostrare giochi, raccontare aneddoti e storie di regioni e culture vicine e lontane, dall'altra, i bambini stessi tendono ad intervenire con piacere nel racconto. I giochi e i giocattoli tradizionali svelano le loro 'qualità narrative' e ci scopriamo narratori naturali. Quando è la narrazione stessa al centro del gioco, per raccontare storie o per raccontarsi, Gianfranco Staccioli parla di 'ludobiografia' (cfr. Staccioli 2010). Le tecniche ludiche aiutano a stimolare e facilitare il racconto del sé in un cerchio condiviso. La narrazione a sua volta provoca ascolto e l'oralità diviene parte del "terreno di incontro con l'altro" (Lorenzoni/Martinelli 1998: 19). Nel laboratorio molteplici piani narrativi si intrecciano con il

gioco, o meglio, entrano a far parte integrante della cornice in cui il laboratorio si svolge: i racconti del gioco nelle culture si tessono con i racconti biografici, sia dei bambini che degli adulti, storie e giochi si tessono assieme. Prendiamo a fantasticare. Come osservato da Thibault, in termini semiotici, le pratiche ludiche assumono dimensioni testuali: i giocattoli e gli oggetti ludici possono essere letti come testi, mentre i giochi e i momenti ludici come “processi di produzione testuale performativa” (Thibault 2020: 153). Tuttavia, sebbene tutte le forme ludiche abbiano una struttura narrativa, solo i cosiddetti *giochi narrativi* si sviluppano attorno al racconto di storie, alla creazione di un mondo narrativo possibile. Nei giochi di finzione, i bambini e le bambine in età prescolastica, al tempo stesso 'sono' e muovono i personaggi, gli attori della storia. Si immedesimano nell'azione immaginata (Vygotsky 2016: 10). Questi giochi sono pervasi dalla produzione di testi sia reali che immaginari (Ibid.: 78). Il fatto inventivo riguarda sia la costruzione di storie brevi che la ripetizione di fiabe, di barzellette, fino alla drammatizzazione che richiede la complicità dei compagni e delle compagne come degli adulti (cfr. Cecchini/Sodero 2001; Cattanach 2008; Heppner 2016). Come sottolineato da Manuzzi, il gioco narrativo è un'evoluzione del gioco simbolico in cui prevale l'uso del linguaggio e dell'immaginazione. Nel gioco, le storie, anche quando sono di fantasia, si rifanno a principi di verosimiglianza, così che la narrazione mantenga un senso almeno percepito, dietro gli elementi di immaginazione (Manuzzi 2002: 130). In *Don Quixote* e *Alice nel paese delle meraviglie*, ad esempio, seguiamo i personaggi comprendendo quel che succede nelle loro avventure, per quanto queste siano bizzarre. In termini semiotici, nel gioco avviene un processo di “risemantizzazione” (Thibault 2020: 42) che permette “un diverso modo di assegnare il senso alle cose ed alle azioni”, tollerando la possibilità di significati diversi (Ibid: 45). Nei bambini e nelle bambine, il tempo della narrazione, meglio ancora se accompagnato da giochi di movimento, rappresenta, dunque, “un tempo di liberazione” in cui dar vita ad associazioni impreviste (Manuzzi 2002: 132). Una semplice associazione fantastica associata ad una rima dà il la ad un momento ludico. Per Gianni Rodari, infatti, giocare a far associazioni rimante, liberando l'immaginazione, *libera* i bambini ed il loro desiderio di raccontare: l'invenzione delle storie, infatti, fa emergere il loro vissuto, le cose e le persone che conoscono, in altre parole, come osservato anche da Mario Lodi, il loro mondo. Per Rodari, il gioco e l'immaginazione a scuola sono, dunque, una cosa seria, in quanto aprono uno spazio di fiducia per parlare liberamente, una disposizione che poi può portare a condividere pensieri profondi, problemi reali dei bambini, come anche le questioni che riguardano la scuola, la famiglia, la società: i contenuti della vita entrano in classe seguendo il pretesto ludico, si fanno strada, per uscire fuori (cfr. Dallari 2020).

Il laboratorio, inoltre, permette di bilanciare nel processo di apprendimento ciò che Dewey chiama “il vicino e il lontano” (Dewey 1994: 22): l'ambientazione con i giochi affascina i bambini in una riflessione complementare su qualcosa che conoscono, a loro vicino (la loro esperienza di gioco), e qualcosa di sconosciuto, nuovo e remoto (il soggetto, ad esempio: la storia di un gioco, di una civiltà, di una regione, ecc.). Mentre l'osservazione fornisce

una riflessione su ciò che è noto, l'immaginazione è necessaria per capire quanto è lontano (la distanza) dalla propria esperienza. Quindi, secondo il pedagogo, la capacità di apprendere è direttamente correlata con le esperienze già avute: se da una parte i bambini sono curiosi di ciò che non conoscono, dall'altra possono comprenderlo solo attraverso ciò che sanno.

5 Mappare: scoperta dello spazio condiviso del gioco

I giochi tradizionali giunti fino ad oggi ci raccontano storie di incontri, scambi, e contaminazioni: gli uomini viaggiano e spesso i giochi viaggiano con loro. Genitori, nonni, nonne e anziani sono una fonte inesauribile di racconti di gioco. E anche gli adulti, quando si ritrovano a raccontare, raramente si tirano indietro. L'adulto che narra spesso parte da un gioco per poi descrivere la propria infanzia, il paese di origine e, se presente nella propria storia, la migrazione. Queste storie personali non solo vanno ad arricchire le ricerche in classe sui giochi del mondo, ma contribuiscono anche alla conoscenza reciproca e alla possibilità di riconoscersi comunità che abita un territorio.



Figura 4: Esempio di mappatura di giochi con le trottole

Le tipologie di giochi raccolte vanno a indicare *mappe di somiglianza* nel mondo: la mappa delle trottole, quella dei giochi di palla, etc. Queste mappe rendono visibile il filo che lega l'esperienza del gioco tradizionale tra le culture. O ancora, rendono visibile uno 'spazio condiviso', che supera i confini tra i paesi, sta 'tra' le culture. Spazi condivisi tra le culture si trovano anche esplorando altre pratiche tradizionali, quali la tessitura, l'arte del fare il pane, le fiabe. I giochi, tuttavia, per l'innumerabile varietà, presentano quelle che il

filosofo Ludwig Wittgenstein chiamò ‘somiglianze di famiglia’ (cfr. Wittgenstein 1953), ovvero analogie per funzione ed uso che permettono di ripartirli in tipologie: i giochi di palla, le bambole, le trottole, ma anche i giochi da lancio, i giochi di percorso, i giochi di fortuna, etc. Il laboratorio permette di scoprire allora che, in virtù delle numerose e talvolta sorprendenti assonanze, giochi simili si trovano spesso in regioni molto distanti tra loro tanto che possono essere percepiti ‘tra’ le culture (cfr. Berti 2023). Come osservato da Parlebas, i giochi tradizionali sono al tempo stesso espressione delle particolarità delle culture e dell’universalità del gioco (cfr. 2016). Dal momento che in regioni del mondo anche distanti, nel passato come oggi, spesso si giocano le stesse tipologie di giochi tradizionali, una ricerca di classe che va alla loro scoperta permette di riflettere al contempo su un universale – l’esperienza umana del gioco – e sulla diversità culturale.

L’attenzione alle somiglianze aiuta a evitare una rappresentazione essenzialistica delle culture – spesso descritte come ‘isole’ separate l’una dall’altra sulla base di distinzioni date dall’elemento della nazione o della religione o di entrambi – come anche un’eccessiva enfaticizzazione delle diversità culturali che, in presenza di una classe multiculturale, rischia di considerare i bambini e le bambine con background migratorio un *target group* (cfr. Gogolin/Georgi/Krüger-Potratz/Lengyel/Sandfuchs 2018). La somiglianza è qui indicata come il momento iniziale di incontro, che apre al dialogo che permette poi di apprezzare la diversità culturale.

Nell’educazione interculturale, infatti, la somiglianza permetterebbe di spostare l’attenzione dagli elementi culturali di nazione, etnia e religione, sottolineando al contrario le intersezioni tra le culture ed elementi precedentemente considerati separati che possono essere invece percepiti come non più così diversi. Questa diversa percezione, come sottolineato da Anil Bhatti e Dorothee Kimmich in *Similarity – A paradigm for culture theory* (2018), si spiega con il fatto che nella somiglianza, la distanza tra due elementi si trasforma, ed “entità percepite come simili” si avvicinano (Ibid.: 9).



Figura 5: Modello della percezione della somiglianza (Berti 2023: 134)

Il riconoscimento delle somiglianze, nel favorire l’incontro ed il dialogo, permette a sua volta di apprezzare le diversità culturali. Tuttavia, la ricerca di somiglianze necessita un’attitudine ed una disposizione all’esplorazione delle relazioni tra due o più oggetti ed è nella scoperta di queste relazioni che emerge la vicinanza. Come suggerito da Bateson, guardare alle relazioni e non tanto alle cose in sé è un metodo di indagine che richiede un cambiamento a livello epistemologico. Un’indagine basata sulle relazioni non si limita a individuare le differenze tra due cose, ma cerca un elemento di congiunzione: la relazione tra i

due oggetti. Questo modo di procedere nell'indagine disvela, a sua volta, una storia su cui lavorare. Bateson ha definito questo passaggio come segue:

Una storia è un piccolo nodo o complesso di quella specie di connessione che chiamiamo pertinenza. (...) Sopperirei che qualsiasi A sia rilevante per qualsiasi B se sia A che B sono parti o componenti della stessa storia (Bateson 1984: 68).

Il processo logico che va a costruire questo modo originale di pensare alle culture, guardandole attraverso la prospettiva della somiglianza, è quello dell'*abduzione*, elaborato da Bateson partendo da Peirce. Abduzione indica il procedimento con cui da fenomeni appartenenti a campi diversi si estrae ciò che hanno in comune. In altre parole, cercare la relazione che connette anche al di fuori delle categorie con cui siamo soliti ordinare il nostro pensiero. Descritta come una estensione laterale delle componenti astratte di una descrizione, l'abduzione permette di fare un salto rispetto all'abitudine del pensiero così da cercare le stesse regole in cose o eventi appartenenti a categorie diverse. L'osservazione dell'anatomia di una rana, ad esempio, può essere il punto di partenza per osservare simili relazioni in altre creature o in esseri inanimati. In altre parole, diremmo che il modo di pensare per abduzione è estremamente narrativo e immaginativo. Infatti, vi incorriamo ogni qualvolta pensiamo una metafora o un'allegoria, interpretiamo un sogno o una parabola:

L'intera arte, l'intera scienza, l'intera religione, l'intera poesia, il totemismo (come già accennato), l'organizzazione dei fatti nell'anatomia comparata, sono tutti casi o aggregati di casi di abduzione nella sfera mentale umana (Ibid.: 98).

Per Bateson, dunque, il sapere è tutto fondato su processi narrativi, sulla costruzione di storie (Ibid.: 13).

Conclusioni

Portare i giochi in classe secondo il principio della *gamification* produce una sorta di *sparriglio*, che questo contributo ha voluto descrivere avvalendosi di alcune immagini: immergersi in una cornice ludica, divenire comunità ludica, godere del potere relazionale del cerchio magico. Conoscere nuovi giochi, esplorare l'ambiente e recuperare materiali per costruire giocattoli, raccogliere le storie degli adulti, porta fuori dalla classe a scoprire e riscoprire pratiche ludiche proprie del territorio, come anche delle regioni da cui provengono le famiglie con background migratorio, stimolando la conoscenza reciproca ed il sentirsi comunità. Al tempo stesso, le storie raccolte portano la vita dei bambini e delle bambine in classe, danno spazio a condivisioni e permettono di scoprire elementi di somiglianza nel mondo, rendendo così visibile il filo che lega l'esperienza del gioco nelle culture.

Bibliografia

- Bateson, Gregory (1996): *Questo è un gioco. Perché non mai dire a qualcuno 'gioca!'*. Milano: Cortina Editore.
- Bateson, Gregory (2000): *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, Gregory (1984): *Mente e natura: Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, Gregory & Bateson, Mary Catherine (1987): *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.
- Bhatti, Anil & Kimmich, Dorotee (Eds.) (2018): *Similarity. A Paradigm for Cultural Theory*. New Delhi: Tulika Books.
- Berti, Francesca (2023): *The shared space of play. Play-based learning as a tool of intercultural education*. Wien: Lit Verlag. (In stampa)
- Berti, Francesca (2022): Pedagogia del gioco: il gioco inclusivo. Riflessioni sulla scuola come spazio ludico. In: Demo, Heidrun; Cappello, Silver & Macchia, Vanessa (a cura di): *Didattica e inclusione scolastica – Inklusion im Bildungsbereich. Emergenze educative – Neue Horizonte*. Bolzano: BuPress, 53–71.
- Berti, Francesca (2021): The Articulation of 'Traditional' in Play Studies. In: Dasen, Veronique & Vespa, Marco (Eds.): *Play and Games in Classical Antiquity: Definition, Transmission, Reception*. Liège: Presses Universitaires de Liège, 341–357.
- Berti, Francesca & Lapicciarella Zingari, Valentina (2019): Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games. *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica. Education and Post democracy*, 5–8 June 2019 Cagliari Italy, Vol. 3, 70–75.
- Chaplin, Charles (1963) (2019): *La mia autobiografia*. Fidenza: Mattioli 1885.
- Cecchini, Arnaldo & Sodero, Rosa (a cura di) (2001): *Giochi con le parole. Modi, esercizi e tecniche per leggere, scrivere e raccontare*. Molfetta: La meridiana.
- Cattanach, Ann (2008): *Narrative approach in play with children*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Competenze Chiave Europee (2018): *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (13.02.2023).
- Dallari, Marco (2020): Gianni Rodari pedagista. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education* 24: 58, 1–3.
- De Koven, Bernard (2013): *The Well-Played Game: A Player's Philosophy*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Demo, Heidrun & Seitz, Simone (2021): Principi per una progettazione didattica inclusiva. *Educational Reflective Practices* 22: 2, 96–107.
- Dewey, John (1994): *Come pensiamo*. Venezia: La Nuova Italia.

- Grunfeld, Frederic (1975): *Giochi del mondo. La loro storia, come costruirli, come giocarli*. Roma, Zurigo: UNICEF.
- Henricks, Thomas (2006): *Play Reconsidered. Sociological Perspectives on Human Expression*. Chicago: University of Illinois Press.
- Heppner, Denise (2016): “Then what happened?” Studying emergent literacy in the narrative play of preschool children. *Language and Education* 30: 5, 459–477.
- Lodi, Mario (2022): *Cominciare dal bambino*. Milano: BUR Rizzoli.
- Lodi, Mario (2014): *Come giocavo*. Drizzona: Casa delle Arti e del Gioco.
- Lorenzoni, Franco & Martinelli, Marco (1998): *Saltatori di muri. La narrazione orale come educazione alla convivenza*. Cesena: Macro Edizioni.
- Lorenzoni, Franco & Goldoni, Maria Teresa (2005): *Così liberi mai. La proposta del cerchio narrativo nella scuola di base come scoperta di sé e come apertura agli altri*. Perugia: Era Nuova.
- Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2018): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Manuzzi, Paola (2002): *Pedagogia del gioco e dell’animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini Studio.
- Molnár, Ferenc (1907) (2011): *I ragazzi della via Pál*. Giunti: Firenze.
- Papetti, Roberto & Zavalloni, Gianfranco (2000): *Giocattoli dei popoli*. Cesena: Macro Edizioni.
- Papetti, Roberto & Zavalloni, Gianfranco (2012): *Giocattoli creativi*. Trieste: Editoriale Scienza.
- Parlebas, Pierre (a cura di) (2016): *Jeux traditionnelles, sports et patrimoine culturel. Cultures et education*. Paris: L’Harmattan.
- Parlett, David (1999): *The Oxford history of board games*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, Jean (2010): *Il giudizio morale del bambino*. Firenze: Giunti.
- Salen, Katie (Ed.) (2008): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Seitz, Simone (2020): Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion* 15: 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570> (10.02.2023).
- Staccioli, Gianfranco (2008): *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci Editore.
- Staccioli, Gianfranco (2010): *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Editore.
- Sutton-Smith, Brian (1997): *The ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Thibault, Mattia (2020): *Ludosemiotica. Il gioco tra segni, testi, pratiche e discorsi*. Roma: Aracne.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (2016): Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education* 7: 2, 3–25.
- Winnicott, Donald Woods (2005): *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.
- Wittgenstein, Ludwig (2009): *Philosophical Investigations*. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Kurzbio:

Dott.ssa Francesca Berti (PhD) è ricercatrice junior (RTDa) presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano (Italia). Ha conseguito il Dottorato di Ricerca presso l'Università di Tübingen nel 2019. Si occupa di didattica ludica ed educazione al patrimonio, con un focus sui giochi tradizionali ed il loro uso nella didattica inclusiva ed in contesti di educazione interculturale. Il suo sito personale è: www.playstorieslab.com.

Anschrift:

Dott.ssa Francesca Berti
Libera Università di Bolzano
Facoltà di Scienze della Formazione
Viale Ratisbona, 16
39042 Bressanone (BZ)
Italia
francesca.berti@unibz.it