

Perché una scuola con il gioco

Spesso mi sono chiesto se il gioco nella scuola è solo un'appendice, un semplice ritaglio di spazio che i bambini fanno in alcuni (pochi) momenti isolati del tempo scolastico, oppure è ancora una condizione importante per la crescita e per l'armonico sviluppo del fanciullo con il restante mondo esterno. Possono ancora essere pensati come un unico processo il gioco con la scuola e la scuola con il gioco? Dare una risposta a questa domanda rimanda necessariamente a scontrarsi con situazioni che negli ultimi anni hanno condizionato non solo il gioco ma anche la nostra vita nella relazione con i bambini; la sicurezza, lo spazio la socialità/solitudine, il potere, la scuola, gli educatori. La mia attuale situazione, poco chiara del resto, di operatore del comune, colui che accoglie i bambini al mattino e li ri-accompagna alla sera, li sorveglia in mensa, li deve ri-chiamare laddove le "regole" non vengono rispettate, li deve educare a comportarsi bene in mensa, al rispetto del cibo e degli altri, una specie di guardiano che li custodisce e li preserva da chissà quali epidemie, un controllore di voli non pindarici ne tanto meno emotivi, mi ha portato a riflettere su alcuni aspetti del mondo dei bambini nella scuola. Tanti e troppi sono i soggetti che si inseriscono in questo spazio, il poco tempo libero (veramente libero) dei bambini, i genitori, gli insegnanti, gli pseudo-animatori, tutti quegli educatori che si auto-riconoscono questo ruolo, e che, senza cognizione di causa, si permettono costantemente di pronunciare sentenze in merito alla questione dell'educazione e della crescita dei ragazzi. La mia riflessione è nata da spunti che mi sono stati offerti da questo incontro con la scuola e che vorrei portare anche ad altri soggetti, altrettanto impegnati seriamente in questo mondo: "la scuola dei bambini".

(Giancarlo Casanova)

Ecco alcuni spunti presi da autori autorevoli...

La scuola del gioco non è la scuola dove si gioca ma quella scuola, che non sappiamo quanto possa essere reale, e che comunque non sembra realizzata davvero da nessuna parte, dove il gioco e la scuola sono la medesima cosa. Non è realizzata certamente, ma tutti sappiamo bene che dovrebbe essere realizzata, perché nessuno ignora che questo è l'unico modo in cui la scuola diventa, per così dire, una scuola vera. Nessuno, infatti, ignora che falsa è viceversa quella scuola che in genere è la nostra scuola, in cui l'apprendere è trasmissione di sapere per via soprattutto costruttiva, e dunque spiacevole, da uno che sa a molti che, come si dice, non sanno, quasi che colui che sa, il cosiddetto insegnante, avesse solo da spedire quello che sa, chiamandosi fuori dal gioco, mentre quelli che non sanno abbiano solo da ricevere tutto ciò che ignorano a cominciare dall'attenzione e dalla disciplina, che subito dovrebbero apprendere per imparare a essere studenti. Per facilitarli, magari nei primi anni e comunque alle loro prime esperienze, in questa scuola che alla fine tutti dobbiamo riconoscere nella sua falsità, possiamo anche addolcire l'urto della disciplina con la piacevolezza del gioco, che perciò assomiglia appunto a un addolcimento che attenuerebbe l'amaro e la fatica dell'apprendere...

Il gioco, cioè il giocare, non si insegna, nello stesso modo in cui si può dire a qualcuno di giocare. Si gioca, oppure non si gioca. Non basta insegnare a giocare per giocare. Giocare è un modo di stare nell'esperienza, nella realtà della mia vita. Riguarda certi giochi che faccio, ma riguarda innanzi tutto il mio modo di fare anche quando gioco un gioco particolare.

Il termine stesso pedagogia contiene il bambino, e il bambino, come si sa gioca. Forse è questo il primo piano e fatale passo falso di un sapere, che avendo a oggetto la scuola stessa, infantilizza il discente per poi disciplinarlo in un regime di pratiche che non ha più nulla a che fare con il gioco. Un sapere che, e che infine, e programmaticamente, espelle il gioco da se stesso.

Il bambino e in particolare il bambino che gioca sono una formidabile, potente e perciò assai pericolosa costruzione cementata da secoli e forse appunto da millenni di cultura, certo non solo occidentale, che ha fatto diventare il bambino un supplemento necessario dell'adulto, una premessa, per dir così, un complemento artificiale, come se all'adulto servisse, per riconoscersi, la disponibilità e il controllo di un lato infantile su cui scaricare, e così tacitare, alcune inquietudini profondamente connesse alla propria identità.

Il gioco reale, qualunque gioco, non ha niente di estatico e perciò non ha niente che possa caratterizzarlo come divino. In ogni caso il gioco reale, anche se pensiamo a un gioco massimamente regolato, è un gioco sregolato. Il gioco è divertente, ed è un gioco reale, solo quando arriva alla soglia di sicurezza delle abitudini e riesce ad attraversare, magari per un solo momento, questa soglia di sicurezza, che è costituita dalle cornici abituali in cui facciamo normalmente scorrere la nostra esistenza. Se il gioco è trattenuto al di qua di questa soglia, restando incanalato nelle cornici abituali, il gioco cessa di essere divertente e diventa un gioco noioso, cessando perciò di essere un gioco. Il gioco non è più piacevole, e quindi smette di essere un gioco, quando è completamente sorvegliato dall'esterno, mentre è piacevole e perfino eccitante quando la sorveglianza dall'interno, che ciascun giocatore si vanta di avere, comincia ad allentarsi. Per quanto possa sembrare paradossale, la realtà del gioco non è la conferma o la ripetizione della propria identità acquisita, ma consiste ogni volta in uno smottamento di questa identità, per così dire, acquisita.

Il gioco allora, o già subito, ha a che fare propriamente con questa capacità di lasciar spazio. Di conseguenza, la scuola del gioco sarà quella scuola che riesce appunto a insegnare a lasciar spazio.

Sarebbe come dire, e infatti è stato più volte notato, che il gioco è insieme libero e non libero. Osservo, tuttavia, che sregolato e libero non sono la stessa cosa. Va da sé che il gioco deve essere

libero. Nessuno può imporlo dall'esterno, e naturalmente neppure la scuola. Se il gioco viene imposto, anche se viene dolcemente imposto, non è più un gioco, e diventa subito la caricatura del gioco. Il giocatore entra liberamente nel gioco, questa è la condizione del gioco. Una volta, però, che vi è entrato liberamente, con altrettanta libertà accetta le regole del gioco. E anche questa è una condizione perché il gioco sia un gioco. Se entro in un gioco ma rifiuto le regole di quel gioco, perché penso che non ci debbano essere regole o perché voglio che ci siano regole diverse a mio piacimento, distruggerò il gioco in cui sono liberamente entrato, impedendo a me stesso di giocarlo ma impedendo di giocare anche agli altri che partecipano allo stesso gioco.

È infatti importante tenere presente il fatto che i giochi siano tra loro collegati non da vincoli rigidi ma di fili mobili e oscillanti l'uno rispetto all'altro; prova ne sia che nessun di questi fili, ma è sempre un intreccio di più fili e ogni volta si caratterizza per un movimento, anche se piccolo, di continuo sconfinamento.

La capacità del gioco di creare spazio, e cioè di creare una distanza dalla realtà, è la capacità più efficace a nostra disposizione per trasformare la nostra realtà.

Il gioco ci insegna a scollarci dalla realtà, alla quale siamo ovviamente e attualmente incollati, di quel tanto che ci basta per essere subito altrove, per guadagnare un piccolo spazio e un piccolo tempo eccedenti, e insomma, se sappiamo giocare, per acquistare una capacità di uscire mentalmente, ma in realtà non solo mentalmente, dalle chiusure in cui di solito viviamo.

Sregolare equivale qui ad allentare. Non è semplice sregolatezza che scompiglia le cose. Anzi, come abbiamo notato, il gioco è ogni volta un esercizio che chiede rispetto di qualche regola. Il gioco e il giocare allentano la pressione delle realtà, decomprimono e alleggeriscono le cose, producono un atteggiamento svincolato e la possibilità di muoversi.

Con il gioco ci illudiamo di uscire dalla realtà, e certo, mentre giochiamo, siamo dentro questa illusione. Il gioco poi finisce, e con esso anche la nostra illusione. Non possiamo però generalizzare questa illusione, questo nostro essere dentro il gioco, e illuderci che la vita intera sia un gioco. Se lo facciamo, come molti si sono illusi di poter fare, in realtà smettiamo di giocare e facciamo diventare il gioco quello che non è. Infatti il giocare non è semplice star dentro il gioco, ma un modo, assolutamente peculiare, di entrare e uscire: dalla realtà e quindi dal gioco stesso, nel gioco e quindi nella realtà stessa.

La vita non è un gioco, ma possiamo imparare a giocare la vita, a giocarla e ogni volta a metterla in gioco. Quando il gioco finisce, possiamo ogni volta cominciare, o continuare, a giocare parti della nostra realtà, allentando la colla con cui siamo appiccicati a queste parti. La capacità sregolante del gioco è all'opera nel gioco stesso, qualunque esso sia, perché giocare è essenzialmente questa esperienza dell'essere dentro e fuori.

Se, insomma, la vita non è né può mai essere un gioco, noi possiamo però imparare a giocare la vita in tutte le sue situazioni, e perfino nei suoi buchi, imparando a uscire e a entrare in ciascuno di essi. Saltare da una cornice all'altra significa, infine, proprio questo strano esercizio.

Se vogliamo, il gioco è una finzione, ma una finzione rischiosa in cui è facile perdere la propria faccia. Chi sta lontano dal gioco, dichiarando che non gli piace giocare, si sente di solito inadeguato a un certo gioco poiché, dice lui, non lo conosce. Ma spesso chi sta fuori dal gioco è tranquillizzato da questa ignoranza e non ha la minima intenzione di entrare nel gioco, poiché teme l'esposizione che dovrebbe affrontare se giocasse. Chi sta lontano dal gioco, in realtà, molto spesso è intimidito dal fatto di non poter governare il gioco e allora rifiuta di mettersi in gioco. Sta immobile nella sua cornice e ha paura di qualunque salto poiché teme di scoprire che l'esperienza stessa, l'evento stesso, la stessa realtà nel suo semplice e perfino banale accadere, sono fatti di questi salti e di queste sregolatezze, e perciò richiedono un'imbarazzante arte del saltare avanti e indietro. Chi si astiene dal gioco, ha paura di cadere nel ridicolo e se ne sta tutto rigido nella sua cosiddetta serietà. Chi non gioca è ingessato in se stesso, mentre il gioco chiede sempre che ci si metta in gioco lasciandosi andare, e questo è infine il vero rischio del gioco. Ciò che il gioco sregola, producendo piacere, è il se stesso del giocatore, che non può più restare immobile in un ruolo unico e fisso ma deve imparare a divenire mobile e ad assumere ruoli o a saltare da un ruolo all'altro. Nel gioco perdiamo ogni volta qualcosa della nostra faccia, esponendoci e facendoci giocare dal gioco stesso, ma questa supposta perdita, che temiamo, può rivelarsi una possibilità di guadagno. Crediamo di perdere la faccia, in realtà guadagniamo la capacità di avere molte facce e di esprimere noi stessi in molti modi. E mentre, nel momento diciamo no al gioco, ci trattiene l'imbarazzo di esporci, se riusciamo a dire sì al gioco impariamo a essere guardati e perfino a farci prendere in giro. Accettando il rischio del gioco, che mette ogni volta a repentaglio la nostra faccia, apprendiamo a guardare noi stessi e perfino a prendere in giro noi stessi. Il gioco allenta così la nostra rigidità, con tutti i rischi ma anche con tutti i guadagni che possiamo ricavare da questo allentamento.

Ma il gioco davvero è reale?

Il gioco non è una semplice finzione ma non è neppure una semplice realtà. Forse è un misto di finzione e di realtà, ma dicendo questo non diciamo nulla di davvero utile. Che significa che finzione e realtà si mescolano nel gioco? Certamente no, perché a nessuno risulta che, mescolandole, le carte cambino e diventino qualcosa d'altro. Invece nella pratica del gioco la finzione e la realtà cambiano. La finzione cambia e non è più solo finzione; e anche la realtà cambia e a sua volta non è più solo realtà.

Quello che accade nel gioco è reale, per nulla apparente e illusorio, per cui il problema si sposta: si tratta infatti di mettere a confronto la realtà del gioco con la realtà comunemente intesa. Noi siamo immersi in quest'ultima realtà che è il nostro ovvio mondo quotidiano, il nostro normale e comune "essere nel mondo" come lo chiama la filosofia. Questa realtà scorre, per dir così insieme alla nostra esistenza e raramente ne facciamo un problema. È la nostra. Ci accompagna come un'ombra. Il gioco appartiene anch'esso a questa realtà, ma realizza anche uno scarto. Non è uno scarto brusco, o un'uscita violenta, non è un incidente di percorso o una qualche sofferta conversione.

Potremmo anche dire che imparare (o insegnare) è imparare (o insegnare) a mettere tra le virgolette la realtà in cui normalmente e ovviamente viviamo. Allora potremmo osservare che la finzione che attribuiamo al gioco è infine la capacità di passare dalla realtà alla "realtà". Mentre sembra che ci faccia passare dalla realtà alla finzione, il gioco in effetti ci insegna a distanziarci un poco dalla realtà ovvia, applicando a essa delle virgolette che la sospendono. La realtà non viene così cancellata, semmai viene mantenuta a distanza per il tempo del gioco e dello spazio speciale che essa ritaglia. La realtà sospesa dal gioco, sollevata grazie a quella specie di fermagli che sono le virgolette, stesa ad asciugare, si direbbe, come fa il bucato, è ancora vicina ma è stata anche allontanata, e questa curiosa sospensione può diventare lo spazio di cui abbiamo bisogno per muoverci dal luogo in cui ogni volta ci sentiamo fissati. Se il gioco risponde all'esigenza di evadere dalla nostra fissazione, come è normale pensare, il gioco stesso può fornirci la chance di muoverci effettivamente dalla nostra fissazione, e questo normalmente non lo pensiamo.

Gli orologi seguitano a misurare normalmente il tempo, ma adesso il tempo diventa un tempo interno del gioco, così come, ovviamente, lo spazio esterno al luogo in cui siamo entrati continua ad essere là, tuttavia si è ora prodotta una scansione netta tra lo spazio là fuori, in cui posso tornare quando voglio, e lo spazio interno del gioco che, paradossalmente, non sembra più misurabile con lo stesso metro.

D'accordo, tutto oggi si abbassa in un rito che è reso minore dalla società in cui viviamo, decisamente centrata intorno al feticcio della merce.

Varcando la soglia sospendiamo, infatti, la realtà comune senza annullarla, e questa sospensione o virgolettatura, come abbiamo visto, è a propria volta un gioco di apertura e chiusura, di fuori e dentro: è un reciproco debordamento, tuttavia non è un'esperienza, per dir così, anarchica.

Ogni volta che adoperiamo una serie di regole di trasformazione della realtà comune, che ci consentono una distanza di sicurezza sia dall'invasione della realtà stessa sia dal suo annullamento. È una piccola distanza che permette uno spazio di gioco ma che deve essere sufficiente per trasformare la realtà al gioco mantenendola ancora presente. L'arte di mantenere il piccolo intervallo coincide con il saper giocare, c'è dunque un equilibrio non facile da praticare, il che rende difficile questa arte, e fragile, essenzialmente fragile, il saper giocare.

La distanza di sicurezza è la condizione di ogni gioco, però il gioco si realizza, cioè diventa un gioco davvero reale, solo quando questa piccola distanza, che Goffman descrive, viene intaccata al proprio interno.

La scuola del gioco, se non insegna questo esercizio, se non allena alla irrealizzazione, non è una vera scuola del gioco. Il gioco che propone sarà un gioco fasullo, governato da un potere che è l'opposto del gioco. Ma sarà anche essa stessa una scuola fasulla perché insegnerà solo a confermare il mondo dei feticci, piccoli e grandi, confezionati nelle scatole del sapere, a sua volta trattato come un grande feticcio. Perché sia una vera scuola del gioco, dovrà insegnare a costruire ponti tra la realtà e l'irrealizzazione. I ponti, come si sa, sono sospesi. E qui ritroviamo la paradossalità dell'esperienza del gioco e perfino la sua impossibilità, se presumiamo di sapere come si costruiscono precisamente questi ponti a doppio scorrimento, andata e ritorno.

A cominciare proprio dalla campanella che, come il confine di ogni gioco, assomiglia meno a una barriera che a un'area di frontiera, fatta per e da continuo passaggio di elementi fra due realtà diverse.

Il termine collusione dal latino colludere, cioè giocare insieme

Come possiamo testimoniare tutti, quando giochiamo prendiamo di solito molto sul serio il nostro gioco. Non giochiamo quasi mai, ne tanto meno sopportiamo che qualcuno giochi con noi, così, tanto per giocare. La difficoltà non sta, per così dire, sul versante della classe, ma su quello del gioco, dal momento che dovremmo provare a intenderci su che cosa indichiamo con questo termine.

Non è infatti possibile giungere a una definizione onnicomprensiva e soddisfacente di gioco.

Il fatto è che le regole sono parte del gioco, fino a quando il gioco va liscio, i giocatori non hanno la sensazione di essere sottomessi a un'imposizione dall'esterno, ma semplicemente di stare giocando il gioco.

Quello che accade nei giochi, in altre parole, è che il controllo sulle azioni individuali è ottenuto mediante la situazione complessiva in cui sono coinvolti gli individui, situazione che essi condividono e in cui e per cui, anche nel più competitivo dei giochi, cooperano e interagiscono.

Prendiamo ancora troppo poco sul serio il gioco sia dentro che fuori la scuola. E ci dimentichiamo troppo spesso che anche la classe è, almeno da questo punto di vista, un po' come un gioco.

Nelle nostre classi, dice Dewey, c'è troppo poco gioco.

Ma che cos'è che fa di una certa situazione un gioco? Se proviamo ad analizzare la questione, cioè letteralmente a scioglierla nelle sue componenti, ci accorgiamo che a rendere gioco una certa situazione ci sono almeno due caratteristiche. Da un lato c'è una struttura, una matrice quasi formale di regole, cioè il game. Dall'altro c'è il rapporto fra chi gioca e quella struttura, cioè il play. Come a dire che non esiste gioco senza giocatori, ma nemmeno giocatori senza gioco.

Per interazione faccia a faccia Goffman intende tutto ciò che si verifica durante e in virtù del fatto che due o più persone sono co-presenti, cioè reciprocamente esposte l'una all'immediata percezione dell'altra.

Vogliamo che nelle nostre classi ci sia più gioco e quindi più educazione, dobbiamo imparare a guardare tanto (o non solo) prima gli insegnanti e gli allievi e poi le loro classi, ma prima le classi e poi i loro insegnanti e i loro allievi. Prima i game, e le loro regole, e solo dopo i loro giocatori.

Non seguire le regole significa, come direbbe Goffman, essere goffi e sciatti, parlare e muoversi in modo sbagliato, essere giganti maldestri e pericolosi distruttori di mondi. Significa, per restare al mondo dei giochi, e al mondo in cui ne parlerebbero i bambini, essere dei veri e propri guastafeste. Cioè rovinare il gioco. Non tanto essere diversi, quanto essere sbagliati. Essere giudicati (e sentirsi) sbagliati.

Sorge un problema, è il problema del potere, cioè il problema di chi o che cosa sia che stabilisce le regole, di come esse si mantengano, di chi, quando e come le debba seguire, di chi, quando e come le possa cambiare.

Per potere possiamo intendere un tipo di relazione sempre presente nell'ambito dei rapporti umani, di qualunque tipo essi siano, che si tratti di comunicare verbalmente, di rapporti d'amore, istituzionali, economici o, appunto, di relazioni pedagogiche, e cioè quel tipo di relazione all'interno della quale qualcuno cerca di dirigere la condotta dell'altro. La relazione che tenta in qualche modo di dettare le regole del comportamento e della vita altrui. Le relazioni di potere sono, per Foucault, la norma della nostra esperienza, solo che di solito esse sono mobili, reversibili, instabili, e presuppongono sempre un buon margine di libertà, una possibilità di resistenza, di strategie che ribaltino la situazione. Non è un caso che, per descrivere questa complessa situazione, Foucault ricorra ripetutamente alla metafora del gioco.

Dire giochi di potere significa, per Foucault, dire sostanzialmente ancora una volta game.

L'insegnante deve sapere qualcosa che gli altri non sanno (potere). E questo gli conferisce un certo peso nella classe come gioco di potere. E d'altra parte, l'aver un certo peso nel gioco di potere non può che rafforzare l'idea che l'insegnante detenga un certo sapere.

Quando si conosce già la risposta alla domanda che si fa, i giochi di potere e di sapere corrono maggiormente il rischio di bloccarsi in una situazione di dominio.

Buona pratica di libertà: " non giochiamo (insegnanti e allievi) gli uni contro gli altri, ma tutti insieme contro le regole (contro una di esse) Bateson 1953

Dopo tutto il termine normalità deriva da norma, cioè regola...

Una regola, o un sistema di regole, non esiste mai al di fuori di un certo game, di una certa situazione circoscritta entro cui seguiamo quella regola, non esiste mai, né ci dice o comanda alcunché, se non stiamo già in qualche modo giocando.

Un nostro allievo conta sulle dita di una mano: uno, due, tre, quattro, cinque. Gli chiediamo: “sai contare all’indietro?”. Lui si gira e, camminando all’indietro, ricomincia: uno, due, tre, quattro, cinque. Anche in questo caso, forse più chiaramente si vede come la regola in se stessa non dica, né imponga nulla all’allievo. Qualsiasi interpretazione è in linea di principio ammissibile. La regola inizia a dire qualcosa all’allievo solo quando ci mettiamo a ridere, magari ride anche lui, lo correggiamo, gli facciamo qualche altro esempio; quando cioè egli impara che cosa significhi “contare all’indietro” entro una certa pratica sociale, entro un certo game ed entro un certo modo di giocarlo (Play) dice Wittgenstein: avulse dal loro game e dal modo in cui lo giochiamo(play), le regole sono come sospese nel vuoto, manca loro l’istituzione della loro applicazione.

Il rapporto fra la classe come play e come game e il suo contesto storico e sociale, cioè il rapporto in base al quale possiamo seguire le regole della classe come play e come game (e in base al quale possiamo correggere, orientandolo, il modo di giocare dell’allievo) sarebbe dunque da intendersi come un accordo musicale. Come dire, cioè, che non solo a che fare con una matrice o una struttura formale, ma con la nostra pratica condivisa, col modo in cui prendiamo parte, insieme, a quella struttura. Non è un caso, qui, che l’inglese play indichi sia il suonare che il giocare. Si tratta comunque di un entrare in rapporto, in accordo, in sintonia, sia con gli altri giocatori che con il contesto in cui si gioca il gioco. L’aveva già detto Goffman: il gioco è sempre un rapporto, attraverso le regole di rilevanza, irrilevanza e trasformazione con il mondo esterno. Quello che in più ci mostra Wittgenstein è che i modi di questo rapporto, le regole, appunto, non sono mai date una volta per tutte, ma dipendono sempre dalle pratiche che mettiamo in atto insieme. Dai nostri modi di giocare.

Ma, in quanto pratica, ogni regola rimane sempre in progress, non può mai essere considerata esterna al modo in cui giochiamo, al modo concreto e situato in cui facciamo, insieme, la classe o la scuola.

Normalmente, quando pensiamo a un ruolo, pensiamo di solito all’attività che un individuo (un insegnante, per esempio, o un allievo) svolgerebbe se agisse solamente in funzione delle richieste normative rivolte a chi si trova in quella disposizione.

Quando parliamo di un ruolo, non dovremmo mai guardare all'individuo, ma all'individuo che esegue la sua gamma di attività obbligatorie. Cioè all'individuo situato entro i vari game che costituiscono l'istituzione in cui si inserisce quel ruolo, nel caso dell'insegnante i vari game che compongono la scuola dei giochi. E questo implica che guardiamo al ruolo come unità fondamentale della socializzazione, cioè nei termini del nostro reciproco inserimento entro una certa struttura regolata, entro un game appunto. Tuttavia questa è solo metà della storia. È altrettanto evidente infatti che non possiamo mai confondere il ruolo così inteso con quella che potremmo chiamare la prestazione di ruolo che un certo individuo fornisce. Nei nostri termini non possiamo mai confondere il ruolo dell'insegnante in astratto con i nostri modi sempre diversi di giocare (play) quel ruolo. Wittgenstein direbbe qui probabilmente che il ruolo in astratto non esiste mai, che vi sono solo e sempre prestazioni, cioè ruoli giocati. Goffa è più cauto, pensa per esempio che anche le varie prestazioni di ruolo rientrino in un insieme più o meno dato di possibilità di giocare quel ruolo, e tuttavia sottolinea che fra ruolo e prestazione di ruolo, fra risposta tipica e risposta effettiva alle richieste poste da un game come la classe, vi saranno comunque sempre delle differenze che dipendono dal modo in cui i singoli individui percepiscono e definiscono, insieme, giocando, la situazione. Un ruolo non è mai insomma semplicemente situato, ma, per così dire, anche sempre situante.

Il nostro modo di giocare un ruolo, non è solo contestualizzato, ma anche contestualizzante. È situante, cioè, nel senso che fa (o contribuisce a fare) la situazione. Di conseguenza, anche la prestazione di ruolo non è solo un allontanarsi dal ruolo tipico, ma è, a tutti gli effetti, parte, costitutiva del ruolo. Finisce cioè per fare quel ruolo. È a questo proposito che Goffman introduce la nozione di "distanza di ruolo". Dal momento, spiega Goffman, che nei game fare equivale a essere, cioè assorbire un certo ruolo può significare scomparire del tutto nel sé virtuale fornito da quella situazione, da quel game, i giocatori possono cercare di giocare (play) in modo un po' diverso. Possono colludere per manipolare attivamente insieme una situazione, la sua definizione, i ruoli che essa prevede e il modo in cui questi ruoli ci fanno vedere noi stessi e gli altri. La distanza dal ruolo sarebbe insomma la separazione netta che viene espressa efficacemente fra gli individui e i loro ruoli putativi.

Se regole e ruoli esistono solo nel gioco giocato insieme, solo nel gioco giocato insieme c'è la possibilità di modificarli.

La nostra mente, cioè le cornici con cui interpretiamo la realtà, è meno simile a un computer che a una conquista sociale (Bruner 1966)

Il gioco è la fonte principale di ogni relazione.. Winnicott

C'è un filo rosso, insomma, che ci mostra oggi come, per poter programmare, cioè organizzare il gioco, dobbiamo prima di tutto imparare a giocare. Ma è un filo che ci porta dritti a un giocare che, come quello di Bateson e di Winnicott, sembra essere più che mai all'insegna del play: poco regolato e, soprattutto, non padroneggiabile, poco o nulla programmabile. Come se, in altre parole, per imparare a programmare un gioco, dovessimo imparare a non programmarlo del tutto. Ogni apprendimento, diceva Bateson, per essere veramente reale (cioè apprendimento di contesti) deve assumere la forma di un gioco che due o più persone giocano insieme contro le regole, per scoprirle e cambiarle. Solo che, e su questo Bateson era perentorio, non si può mai dire a qualcuno: "Gioca". Pena la scomparsa di ogni spontaneità e con essa di ogni margine di gioco. Non si può mai cioè decidere a tavolino dove, come e quando mettersi a giocare.

Imparare a giocare, ci dicono Bateson e Winnicott, è un po' come imparare a suonare uno strumento musicale. E prepararsi a giocare (cioè organizzare e programmare un gioco) è un po' come prepararsi a suonare. Bateson parla di violino e Winnicott di violoncello. Ma quello che ci dicono è lo stesso. Per giocare, come per suonare, ci vuole anche una tecnica, ma una tecnica che possediamo a tal punto da poterla infine dimenticare. E a giocare, così come suonare, possiamo e dobbiamo prepararci, ripercorrendo ogni passo, ripassando ogni nota, ma solo per farci poi (almeno un po') prendere dal gioco, solo per suonare poi la musica nel suo insieme. Prepararci al gioco, programmare la classe come gioco, vorrà dire nel nostro caso conoscerne in concreto, cioè nel caso specifico in cui dobbiamo giocare, tutti gli aspetti esaminati sin qui: le regole di rilevanza, le caratteristiche dei vari giocatori e le regole di trasformazione che ne governano l'entrata nel gioco, i giochi di potere e verità entro cui il nostro gioco si gioca, i ruoli (cioè gli altri del ruolo, i settori di ruolo e le strategie di distanza del ruolo) che abbiamo a disposizione. Ma il gioco, poi, non sarà mai, semplicemente, la somma di tutti questi elementi, non sarà mai soltanto la nostra programmazione. Sarà sempre qualcosa di più e di diverso. Altrimenti, vorrebbe dire che saremmo ancora solo noi, o qualcun altro per noi, a dettare le regole. E vorrebbe dire che la situazione "classe", la classe come play e come game, si è bloccata in uno stato di dominio in cui i ruoli e, quel che è peggio, gli stigmi sono bloccati senza margini di libertà e di cambiamento. In cui, in una parola, non c'è spazio per l'educazione. Può darsi insomma che il percorso attraverso la scuola dei giochi ci abbia portato a un vicolo cieco. Ma forse, visto che di gioco si tratta, è proprio questa l'indicazione più preziosa che possiamo ricavarne. Se nella scuola dei giochi pensiamo di poterci affidare solamente a un metodo, cioè a una strada che ci porti da qualche parte, ci troveremo alla fine in un'aporia. Non andremo, cioè, letteralmente, proprio da nessuna parte. E non farà alcuna differenza che il nostro metodo sia basato sul gioco o sul giocare. Nella scuola dei giochi e nella classe come gioco, cioè in definitiva, avrebbe detto Dewey, nella scuola e nella classe tout court, oltre al metodo, ci serve anche un atteggiamento, un'attitudine. E questa si dovrà essere un'attitudine di gioco. Un'attitudine al gioco. Non si stancava di ricordarlo Winnicott: per entrare in un gioco, per metterci in gioco, abbiamo bisogno di un'attenzione deliberatamente concentrata, ma senza l'eccesso di deliberatezza che è del provare. È questa, forse, la sfida più grande che ci è posta dalla scuola dei giochi e dalla classe come gioco: dobbiamo programmare bene, certo, ma dimenticare poi, nel gioco, tutta la nostra programmazione. L'essere insegnanti, cioè saper

preparare il gioco e il saper giocare, non dipenderà in fondo solo da ciò che abbiamo saputo programmare. Ma anche da quanto sapremo, a tratti almeno, sganciarcene.

☀ **Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo? Se si mettono insieme le lagrime versate nei cinque continenti per colpa dell'ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell'energia elettrica. Ma io trovo che sarebbe un'energia troppo costosa. Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la torre di Pisa.**