

Sàrmede, Sabato 21 Ottobre 2017

Convegno *Competenze in "gioco"*

Didattica attiva e metodologia del gioco, per sviluppare e valorizzare le competenze individuali

Come rendere attivo l'allievo nella conquista di conoscenze e di competenze? La domanda guida questo incontro, organizzato dalla Proloco di Sàrmede, che si rivolge a insegnanti, educatori, operatori didattici e presenta aspetti teorici e proposte operative del metodo attivo, la cui riscoperta nell'educazione - a scuola e nelle agenzie formative del territorio - nasce sia dall'evoluzione delle teorie dell'apprendimento, sia dalla inadeguatezza dei metodi tradizionali rispetto alle attuali situazioni di apprendimento. Le direzioni formative emergenti sono orientate a sviluppare e valorizzare le competenze individuali del bambino e del ragazzo e richiedono forme partecipate di didattica, tra cui la didattica ludica, adeguate a mobilitare l'allievo e le sue risorse.

Relatori: **Prof.ssa Vanna Gherardi** - Centro Ricerche sulle Didattiche Attive del Dipartimento di Scienze dell'Educazione presso l'Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Prof.ssa Mara Ferroni- docente scuola secondaria di II grado

Workshop con sessioni di gioco: **Dott.ssa Laura Sommavilla** - Associazione Aleator

Saluti e benvenuto di Danny Masutti, direttore artistico dell'Associazione Proloco- Sàrmede

Abbiamo pensato, come anche lo scorso anno, di avviare una serie di conferenze che possano interessare il mondo dell'educazione. Laura Sommavilla collabora con noi da molti anni attraverso l'organizzazione e la conduzione di laboratori per bambini. Da questa collaborazione nasce la proposta del Convegno "Competenze in gioco", che da una parte ovviamente coinvolge i bambini, ma dall'altra anche gli educatori che lavorano all'interno del mondo della scuola. Sicuramente queste due sinergie possono portare dei frutti interessanti anche dal punto di vista dell'apprendimento.

Inviterei Laura Sommavilla ad introdurre i graditi ospiti: agli interventi dei relatori seguirà il workshop con le sessioni di gioco, per mettere in pratica quanto discusso. Grazie e Benvenuti.

Laura Sommavilla

In questa esperienza io rappresento una sorta di "collante", un collante tra chi fa ricerca e chi opera all'interno della scuola. Ho appreso l'importanza della necessità della sinergia tra scuola e ricerca dall'esperienza universitaria fatta a suo tempo. Sono convinta che chi è qui oggi è d'accordo nel dire che chi pensa la scuola e si occupa di educazione dovrebbe stare al fianco di chi opera nella prassi quotidiana con i bambini e i ragazzi.

Se tra scuola e ricerca la comunicazione manca, se non si mantiene un filo diretto, chi vive la scuola, o è vicino ad essa, può andare incontro a situazioni di disagio e riuscire a scorgere solo le cose che non funzionano, percepire una fatica eccessiva e indirizzare la propria attività solo alla mera sopravvivenza, alla necessità di "rimanere a galla"; chi è dall'altra parte -dentro l'università, il luogo, cioè, in cui si pensa all'educazione oggi e si

riflette sul metodo - rischia, invece, di perdere il contatto con quello che accade davvero nell'operatività della vita quotidiana della scuola.

Noi rappresentiamo un esempio positivo: scambio e dialogo tra ricerca e scuola; tant'è vero che la Professoressa Gherardi, che vi presentiamo subito, ha creato un vero e proprio Centro di Ricerche sulle Didattiche Attive: il Centro, nato in seno al Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna, raccoglie insieme professori, ricercatori, insegnanti ed educatori.

Ciò che andremo a sperimentare oggi si iscrive nella "filosofia" del Centro di Ricerche: vi presentiamo gli interventi di quattro differenti figure, che usano quattro linguaggi diversi, anche nei vostri confronti, ma che condividono le stesse idee e tendono verso i medesimi obiettivi.

Cominciamo, dunque, con la Professoressa Gherardi, che ci porterà dentro alla didattica attiva; poi proseguiremo con la Professoressa Mara Ferroni, che condividerà con noi il racconto di un'esperienza calata nella scuola.

Vanna Gherardi

Intanto benvenuti, anche se questa postazione da cui vi parlo non è per niente tipica della didattica attiva! Tant'è che quando sono entrata in questo teatro - molto bello, con la volta in legno - mi sono detta: "Ma ovviamente sto giù... io non posso parlare di didattica attiva in cattedra!" Tuttavia dobbiamo procedere in questo modo per le luci, il microfono: tutto è predisposto per questo! Per cui, stiamo al gioco! Vediamo di sciogliere questa posizione di distanza tra il pubblico e chi parla cominciando con il chiedervi se siete insegnanti e di quale grado scolastico; oppure se siete educatori o uditori liberi. Bene, abbiamo tutte le categorie! Io, come ha detto Laura Somavilla, insegno Metodologie Didattiche Attive. Il mio intervento sarà molto breve ed ha l'obiettivo di mettere in chiaro le parole chiave della didattica attiva: cominciamo perciò dal termine **didattica**. Con questo termine si intende un insieme di pratiche tese a realizzare un'esperienza di apprendimento; a me piace sottolineare la parola **esperienza**. A questo proposito è necessario sottolineare che non c'è didattica se non si pone attenzione all'apprendimento; altrimenti avremmo insegnamento fine a sé stesso, mentre l'azione didattica è proprio finalizzata a promuovere apprendimenti.

Altro termine chiave: **apprendimento**. Cos'è un apprendimento? Se noi facciamo un piccolo giro tra i presenti forse troviamo accentuazioni di aspetti diversi di ciò che si intende per apprendimento. L'apprendimento è un processo studiato dalla psicologia, che formula teorie sulla base di studi e ipotesi su come l'uomo apprende e sperimenta. Queste forme reggono fino a tanto che ad una teoria entrata in crisi, quanto a dimostrazione, ne subentra un'altra.

Ma gli psicologi studiano il fenomeno dell'apprendimento, mentre gli insegnanti sono chiamati a realizzarlo. Come possiamo attingere agli studi degli esperti di psicologia per capire come fare a realizzare l'apprendimento? Un breve excursus storico mostra che, all'interno delle teorie dell'apprendimento, le correnti principali sono tre.

Prendiamo le mosse da quella che è conosciuta, forse anche dagli insegnanti, come l'apprendimento basato sul comportamento: è la corrente del comportamentismo, che afferma che l'apprendimento può essere riassunto nella seguente maniera: vedo che una persona scrive con la destra e deduco, quindi, che sa scrivere. Il comportamento mi rivela, cioè, uno stato di apprendimento: ha imparato a scrivere ed è destrimane. Ma l'apprendimento è un processo interiore: ciò che io vedo nel comportamento è solo una

parte di quello che si può chiamare apprendimento. In effetti, il comportamentismo può benissimo essere adottato come prospettiva laddove noi vogliamo raggiungere degli apprendimenti osservabili e ben definibili: ad esempio, scrivere o tracciare nello spazio del foglio delle righe. Si tratta sempre di un comportamento definito e ben descritto. Questa teoria, però, spiega solo una gamma limitata di fenomeni.

Interviene, quindi, un'altra teoria, il cognitivismo, a dire che l'apprendimento è un processo interiore e non è del tutto osservabile e, soprattutto, il cognitivismo invita chi insegna a mirare non a un comportamento finale definito ma ad agevolare il processo che porta a questo comportamento. L'accento non è più sui prodotti bensì sui processi: la percezione, la memoria, la comprensione, l'analisi, la creatività.

L'area del cognitivismo ha dato il via a degli studi, nella seconda metà del secolo scorso, che hanno incontrato però critiche rilevanti formulate da psicologi, come Vigotskij, attenti alla dimensione sociale del conoscere. Secondo il celebre psicologo sovietico, si era trascurato quali significati gli apprendimenti rivestano per le persone. E dunque: che significato attribuire ad un determinato comportamento? Chiarirò questa prospettiva con un esempio: la fisica formula leggi che spiegano come i corpi galleggino sull'acqua, ma come interpretare l'affermazione di una bambina che dice: "Ma per niente! La barca di mio nonno che sta lì al laghetto è tutta sommersa dall'acqua!" In base alla propria esperienza personale la ragazzina "si oppone" alle leggi della fisica. Ed ecco che ritorna la parola esperienza!

L'apprendimento è condizionato dall'esperienza. Ogni individuo matura la propria esperienza, fin dalla nascita, in un contesto, in una serie di relazioni, frequentando la scuola e i coetanei, in un ambiente di ritrovo, in determinati ambienti culturali.

L'educazione, nel promuovere specifici comportamenti, invita gli apprendenti ad attribuire loro precisi significati: ci si lava i denti, ci si lava le mani, si mangia seduti a tavola, si sta in un certo modo; si tratta di comportamenti appresi che possiedono sempre uno specifico significato.

Il termine "significato" viene studiato da una nuova corrente degli studi psicologici sull'apprendimento, il costruttivismo. Secondo questa teoria i significati si costruiscono, ma si costruiscono non individualmente bensì in gruppo. L'individuo fa parte di una comunità e, all'interno di questa, interagisce con gli altri membri, partecipa alle azioni, agli usi e costumi della comunità stessa. Usi, costumi, azioni di una determinata comunità sono il bacino di crescita di un individuo.

Il bambino impara, all'interno di un contesto, cioè della comunità, non solo a comportarsi, ma anche il perché è necessario comportarsi in un certo modo.

Il nostro primo bagaglio di conoscenza è l'esperienza. Quando i bambini arrivano a scuola "non sono del tutto ignoranti", come dice Hamilton; gli allievi non sono delle tabulae rasae, ma qualcosa sanno già; non solo gli allievi, ma anche gli insegnanti fanno qualcosa: con ciò non intendo riferirmi alla materia, alla disciplina, ma anche al modo di intendere gli elementi della disciplina. Tant'è vero che insegnanti diversi, rispetto allo stesso contenuto, alla stessa disciplina, allo stesso progetto, produrranno lezioni diverse. Non solo, ma lo stesso insegnante che tratta lo stesso argomento farà lezioni diverse perché, in quanto individui unici e irripetibili, diversi saranno gli alunni che si troverà di fronte. L'insegnante, come soggetto agente, avrà la possibilità, ogni volta, di portare l'attenzione degli allievi su particolari aspetti che li toccano da vicino e quindi sollecitarli ad interagire maggiormente su un aspetto rispetto ad un altro... Il risultato è che verranno fuori sempre lezioni diverse.

La nota programmazione che invita a pianificare gli interventi sul piano didattico fornisce una guida, ma la sua realizzazione è un intreccio con il pubblico. Il piano progettato si

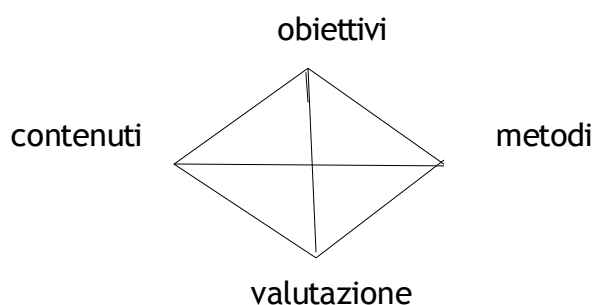
concreta attraverso il feedback continuo con le individualità del gruppo. Come interviene, in questo caso, l'esperienza? Il richiamo all'esperienza dei singoli favorisce la creazione di un clima adatto fondato sulla condivisione. Ciò agevola la ricezione e la partecipazione. Laddove l'insegnante riesce ad intrecciare la sua azione con l'esperienza degli individui, cioè dei singoli allievi, si assicura la partecipazione e quindi un apprendimento che viene definito, in letteratura, attivo. Al centro dell'apprendimento attivo vi è la promozione della **motivazione**.

Non c'è apprendimento se non c'è motivazione. Com'è possibile motivare?

Dietro ad ogni scelta didattica sostanzialmente c'è un richiamo ad una delle correnti sopracitate. Facendo ricorso ad un motivo esterno al compito, come un voto, una nota o un rimprovero, si decide di utilizzare una motivazione estrinseca e non si realizza affatto un apprendimento attivo, perché l'allievo si impegna in vista del voto, non per imparare quello che l'insegnante, in termini di apprendimento, gli offre. Se il voto è positivo, forse lo studente riceverà un regalo a casa e magari la nonna avrà in serbo una sorpresa per un voto ancora migliore. Non è questo il nostro obiettivo. Tant'è che nelle prospettive più recenti abbiamo assunto la parola **competenza** per indicare un tipo di apprendimento non nozionistico, ma che deve tendere a sviluppare la disponibilità a imparare e promuovere abilità che mettano i discenti in grado di operare all'interno di contesti in rapido cambiamento.

E' dunque fondamentale promuovere l'apprendimento attraverso strategie che mobilitino la motivazione. Quindi abbandoniamo la motivazione estrinseca, l'accentuazione dell'importanza del voto, del comportamento esterno, a favore di una motivazione che agganci l'esperienza dell'individuo e lo porti ad interagire con il gruppo. Tipica strategia attiva è quella del lavoro di gruppo, del lavoro cooperativo soprattutto, della reciprocità del sapere, cioè dello scambio di saperi tra i membri del gruppo, non escluso l'insegnante: anche l'insegnante, infatti, impara qualcosa, tutti i giorni, interagendo con gli elementi che rendono possibile l'apprendimento e quindi con gli alunni. Più l'insegnante riesce a muovere le menti degli alunni, più le rende attive e più l'interscambio è fruttuoso nella direzione delle competenze e nel raggiungimento degli obiettivi.

A proposito di obiettivi, ho tracciato una figura, una sorta di rombo con quattro vertici e le perpendicolari che si intersecano e che hanno frecce bidirezionali. Sostanzialmente ho scritto quattro parole. Premetto che questo schema racchiude la rappresentazione del curricolo ed è ispirato al lavoro di Tyler, uno studioso del curricolo che si è posto il problema di come organizzare le esperienze di apprendimento. Ora è diventato patrimonio anche nostro, dei nostri studi, e si ritrova in quella argomentazione che noi conosciamo come programmazione educativa della legge 517/77.



Al vertice in alto ho indicato la parola **obiettivi**, nel senso che ogni esperienza di apprendimento deve tendere a obiettivi: è sempre necessario chiedersi: "perché faccio

fare questo?” Gli obiettivi non si indicano solo per rendere visibile il Servizio Pubblico, ma anche come guida dell'azione dell'insegnante, utile a monitorare tanto la validità della progettazione quanto lo svolgimento dell'attività di insegnamento mentre la si compie. Al vertice inferiore, direttamente collegata alla parola obiettivi, si colloca la **valutazione**: sappiamo bene, infatti, come l'obiettivo di ogni lavoro o di esperienza di apprendimento sia soggetta a valutazione. Lungo la diagonale che interseca quella obiettivi-valutazione si pongono i **contenuti** da una parte e i **metodi** dall'altra; la scuola tradizionale conosce molto bene l'aspetto relativo ai contenuti. Nella pratica quotidiana e nel linguaggio corrente dell'insegnante si fa sempre riferimento, infatti, al programma. Le Indicazioni ministeriali hanno un approccio più “morbido” e non fanno riferimento diretto ai contenuti, preferendo, appunto, parlare di indicazioni e non più di programma. Possiamo affermare che i contenuti, così come declinati nelle Indicazioni, sono considerati come strumenti; l'insegnante è chiamato cioè a individuare e definire degli obiettivi realizzandoli attraverso esperienze di apprendimento compresi elementi di conoscenze disciplinari.

Ma attenzione, tendiamo a dare poca importanza all'altro polo, quello dei **metodi**, che invece è considerato, assieme ai precedenti tre, un polo ineludibile nella realizzazione di un curriculum. I quattro poli sono interrelati: la caratteristica dello schema è infatti quella di far vedere come le quattro variabili necessarie alla realizzazione di un curriculum siano relazionate tra di loro. Se, per esempio, gli obiettivi non vengono raggiunti -e ciò viene appurato grazie alla valutazione- non bisogna fermarsi a questa constatazione, ma rivedere a ritroso tra le variabili in gioco quale non abbia funzionato. Si potrebbe dare il caso, per esempio, dell'utilizzo di uno strumento non idoneo all'obiettivo da raggiungere, oppure un contenuto non adatto, oppure potrebbe trattarsi di un metodo non funzionale. I docenti, a volte, dimenticano di analizzare l'area del metodo, che invece è determinante per la buona riuscita di una progettazione e la realizzazione del curriculum.

Arriviamo quindi alla metodologia attiva, che si pone in alternativa al metodo tradizionale. Il metodo tradizionale si basa sulla motivazione estrinseca, come dicevamo prima, e su una concezione di apprendimento come comportamento visibile esternamente. Il metodo attivo invece punta sui significati, sulle esperienze dirette del singolo, su quelle abilità acquisite e acquisibili dall'individuo su base di esperienze e attraverso un lavoro di cooperazione e di gruppo. La metodologia didattica attiva trova tra i massimi esponenti John Dewey sul piano internazionale e Francesco De Bartolomeis sul piano nazionale.

Dewey, filosofo pragmatista americano, con la sua fondamentale opera “Democrazia ed educazione”, sostiene come la formazione di un cittadino democratico debba partire dalla scuola: attraverso il metodo autoritario non è possibile formare cittadini adatti alla vita democratica; se vogliamo educare un cittadino democratico e collaborativo è necessario cambiare metodo. Il pensiero di Dewey è quello che esprime più chiaramente lo stretto nesso tra la formazione di un cittadino portato alla cooperazione e alla costruzione democratica da una parte e, dall'altra, il metodo che -a partire dalla scuola- utilizza questo procedere nelle aule: il metodo cooperativo e collaborativo. De Bartolomeis, uno dei protagonisti più autorevoli del rinnovamento della pedagogia e della cultura didattica in Italia dal dopoguerra ad oggi, ideatore del sistema dei laboratori fondato sul metodo della ricerca, promuove l'innovazione nella scuola attraverso il superamento dell'unità aula e la collaborazione di soggetti diversi per garantire il diritto all'educazione come bene collettivo. Fondamentale, in quest'ottica, nella realizzazione del curriculum è il lavoro di gruppo.

Applicato fin dalle primissime età, il lavoro di gruppo crea sinergia, circolarità di conoscenze, scambio di punti di vista per la realizzazione di un obiettivo comune: il tendere a un obiettivo ci ricorda che il lavoro di gruppo deve essere finalizzato, avere uno scopo significativo per il gruppo che lo pratica.

Altre strategie attive sono le strategie dei progetti e le strategie dei problemi (per esempio, il problema dell'inquinamento, il problema dell'energia, il problema del territorio e delle sue risorse). Un'altra metodologia attiva innovativa è il Role-playing, strategia che mobilita l'individuo, perché richiama la sua esperienza e lo mette a confronto con altri individui e con altre esperienze. Questa strategia è utile a sviscerare, capire, comprendere un problema o un tema. Come organizzare i contenuti? Come valutare le performance dei nostri allievi? A queste e ad altre domande risponde Marra Ferroni.

Mara Ferroni

Il mio intervento sarà focalizzato sull'operatività pratica del **Role-playing**. Il discorso teorico è infatti necessario, ma deve poi calarsi nella pratica quotidiana in aula.

Mi chiamo Mara Ferroni e sono insegnante della scuola secondaria, ma contemporaneamente collaboro con la professoressa Gherardi ormai da diversi anni. Dopo i primi anni di insegnamento a scuola, le mie convinzioni di insegnante hanno subito uno stravolgimento; non riuscivo, infatti, ad ottenere -con i metodi che utilizzavo- gli esiti che desideravo dai miei alunni; questo risultava essere un fattore fortemente negativo e deprimente sulla mia carriera. L'incontro con la professoressa Gherardi e le didattiche attive hanno rappresentato un cambio di prospettiva. La collaborazione è sfociata in una tesi di dottorato nella quale ho cercato di legare il mio ambito di insegnamento - l'italiano - con alcune delle metodologie didattiche attive che avevo scoperto.

La metodologia del Role-playing e le **metodologie ludiformi** in generale hanno stravolto il mio impianto didattico di giovane insegnante. E posso affermare che, adesso, il mio lavoro mi piace, mi diverte, mi stimola: da quando ho adottato la didattica attiva non solo i miei alunni sono diventati attivi, ma anche io sono diventata attiva e... soddisfatta. Traccio un prima e un dopo: un "prima" caratterizzato da agitazione e affaticamento nello svolgere la mia ottima lezione frontale, per la quale studiavo come una matta, spendevo molte energie e in cui il divertimento scemava presto. Inoltre, nella lezione frontale "saturavo gli spazi", perché chiaramente ero io la protagonista. Con la didattica attiva, ecco il "dopo", i protagonisti sono gli alunni. Tuttavia, per paradosso, l'insegnante che si "fa da parte", che lascia spazio agli alunni, recupera un proprio spazio di protagonismo. Attraverso le didattiche attive ho ritrovato un gran gusto non solo dal punto di vista personale, ma una grande soddisfazione per l'efficacia dei metodi utilizzati, per cui vorrei testimoniare, sotto il versante operativo, questo tipo di metodologia che lavora sulla motivazione intrinseca del ragazzo. Nel mio caso si tratta di insegnare alle scuole secondarie di II grado, ma è sempre possibile calare questi suggerimenti nello spazio scolastico in cui lavorate.

La decisione della necessità di cambiare metodo è maturata conseguentemente a un episodio, che vorrei narrarvi: all'inizio del ciclo del quinquennio, una classe molto vivace si cimentò nell'imitazione dei professori; ciò si rivelò essere un'occasione preziosissima in cui io mi vidi, come in uno specchio, in quello che gli studenti mi restituirono di me, anzi in quello che io in qualche modo avevo trasmesso loro di me. L'imitazione iniziava con gli studenti che inscenavano il primo giorno di scuola; uno di loro aveva un cartello con su scritto: "Arriva la Ferroni incavolata come sempre!" Subito io mi sono detta: "Ma come? Mi sembrava di essere così..." La gag continuava con i ragazzi che affermavano: "Dopo il settimo caffè la prof. dice -Ragazzi, siamo in ritardo con il programma!" Era il primo giorno di scuola!!! L'immagine di me che mi veniva restituita era di un'insegnante in preda alla frenesia e all'angustia, con un bisogno di ingozzare gli studenti, più che far crescere e fare fermentare la conoscenza. Questo è stato il momento a partire dal quale ho deciso che qualcosa sarebbe dovuto cambiare; ho quindi iniziato il mio percorso con l'università,

attraverso il quale ho scoperto le metodologie ludiformi.

La **distinzione tra ludico e ludiforme** è tracciata dal pedagogista Visalberghi: di fatto, l'attività ludiforme è un'attività ludica in tutto e per tutto; ha però un fine che è esterno al gioco vero e proprio e che è deciso dall'adulto che ha promosso quel gioco, cioè dall'insegnante che ha predisposto l'attività ludica per la realizzazione di un obiettivo. Quindi, se dovessimo calare nell'esperienza quanto affermato prima dalla Professoressa Gherardi, potremmo dire che, nel caso del ludiforme, tramite il gioco sviluppiamo strategie per raggiungere quegli obiettivi fondamentali per il nostro lavoro.

Prima di insegnare l'analisi del testo, prendere i testi letterari, scavare significati altri rispetto a quelli puramente letterari che emergono da un testo, per esempio come ne "I Promessi Sposi", uno degli obiettivi principali potrebbe essere simulare la capacità interpretativa di questo testo, approfondire -in base all'esperienza di ogni ragazzo- quello che quel particolare brano dice. Come? Possiamo leggere il testo, si può discutere, ci sono lezioni frontali che, se studiate in un certo modo, possono essere generatrici di motivazione intrinseca (non è nostro intento distruggere un tipo di metodologia, ma solo far capire che esistono alternative rappresentate dalle metodologie attive). Ho ritenuto che la pratica ludiforme del Role-playing potesse essere sperimentata come pratica capace di sviluppare la competenza interpretativa. Effettivamente, ho potuto appurare che il Role-playing è assolutamente più efficace di altri tipi di metodologie, magari spendibili per altri obiettivi.

(Tuttavia, mi preme sottolineare che quando si parla di questa metodologia, come di altre, non si sta assolutamente affermando che si tratta della chiave che apre qualunque porta, cioè la porta della motivazione degli studenti! Non ci sono ricette preconfezionate quando si parla di strategia: si suggeriscono fasi e procedure, che possono fornire un aiuto, che, se rispettate, possono migliorare il lavoro. Però non si tratta mai di ricette applicabili come se si trattasse di surgelati che, una volta tolti dal frigo e scaldati nel forno a microonde, assicurano nutrimento! Quello che accade giocando non è preventivabile a priori, in maniera deterministicamente esatta e...per fortuna! Il gioco, peraltro, molto più di altre pratiche, contiene nel proprio DNA quell'improvvisazione che la didattica non deve temere, ma di cui deve, al contrario, servirsi. Immagino le possibili obiezioni dei colleghi della scuola secondaria di II grado: "Come? Gioco?" Io stessa, a volte, dopo una sessione, mi dico: "Li ho fatti giocare troppo, quando faremo le cose serie?" ma riesco a controbattermi ricordando a me stessa che nel gioco vi è la massima serietà. E infatti, nel gioco, i ragazzi sono serissimi. Credo che affermare che "prima o poi bisogna fare le cose serie" sia uno stereotipo, una paura che lede l'efficacia della didattica, lede la possibilità fornita dalla scuola che i ragazzi facciano esperienze della bellezza che nasce dalla conoscenza, la conoscenza in sé, oltre che delle discipline.)

"Role-playing" forse è un termine non così universalmente noto. E' una dicitura che viene dall'inglese, soggetta a varie interpretazioni. Esiste una macro-differenza tra Role-playing e Role-playing Games. Quest'ultima dicitura viene tradotta in italiano con "giochi di ruolo" [i giochi di ruolo vedono la partecipazione di più giocatori che assumono l'identità di uno o più personaggi. Sono spesso ispirati a romanzi; attraverso l'interazione e l'interscambio si crea uno spazio immaginario in cui si svolge il gioco] . Quando si parla del Role-playing la resa in italiano con "gioco di ruolo" non è calzante e si riferisce piuttosto, come appena affermato, ai Role-playing Games. Il termine Role playing è rimasto così intraducibile.

[Il termine viene coniato dallo psichiatra Levi Moreno. Prendendo le mosse dal "teatro della spontaneità", egli sperimentò l'efficacia sui pazienti della drammatizzazione per l'espressione e la liberazione, in un contesto protetto, di sentimenti repressi.]

Durante la realizzazione del Role-playing si ha la possibilità di prendere coscienza e di vedere “a distanza” timori, paure, impulsi.

In ambito didattico, il Role-playing di fatto si trasforma nella creazione di un contesto drammatico in cui chi è chiamato a giocare deve impersonare qualcun altro. La dicitura vuole essere la più generica possibile: “role” vuol dire ruolo, “playing” si riferisce a quell'espressione che in inglese denota l'azione di chi pratica un non-game, un'azione meno strutturata e rigida del game; il game è regolato, ha una struttura di regole molto cogenti, mentre il play è tangente alla recitazione. Quando si dice Role-playing, in didattica si fa riferimento sostanzialmente alla creazione di un testo drammatico che si richiede di inscenare attraverso un plot narrativo, assumendo l'identità, le sembianze di un personaggio, identificandosi, insomma, con un altro da sé.

Roger Caillois nel testo, che rappresenta ancora un fondamentale punto di riferimento, “I giochi e gli uomini”, individua quattro spinte che portano l'uomo a giocare: una di questa è la *mimicry*.

[Le quattro categorie di gioco individuate da Caillois sono le seguenti: Agon, il gioco caratterizzato dalla competizione; Alea, il gioco caratterizzato dall'azzardo e dal caso; Ilinx, il gioco caratterizzato dalla ricerca del rischio; e, infine, Mimicry, il gioco - l'atteggiamento ludico- caratterizzato dal desiderio di imitazione. La mimicry conduce i soggetti a decentrarsi, ad uscire fuori da sé per ritornarvi arricchiti. Il Role-playing, dunque, risponde - così come il mascheramento, la recitazione o altre tipologie di gioco- a una necessità insita nell'essere umano, quella di emulare, imitare, immedesimarsi in altro da sé.]

“Aprirsi a ciò che non sei tu, per non riproporre continuamente te stesso”: questo è il principio dell'apprendimento, ma anche della lettura: il testo letterario richiede un'interpretazione e questa è possibile solo se il soggetto attua una sorta di sospensione di sé per mettersi in ascolto dell'altro, che, in questo caso, è il testo stesso.

il Role-playing ha delle regole, ma l'insegnante che lo usa può modificarle a seconda del contesto in cui si trova. Illustro il primo esempio di Role playing: l'intervista ad un personaggio, una versione volutamente non molto strutturata dell'attività ludiforme, in cui si lascia molto spazio d'azione. Di fatto, se stiamo leggendo “I Promessi Sposi”, o altri racconti, di solito si affrontano elementi di narratologia. Invito due ragazzi che si prestino a creare il “dramma”: uno interpreterà il ruolo del giornalista e l'altro uno dei personaggi di cui stiamo leggendo. Uno dei personaggi più affascinanti de “I Promessi Sposi” è senz'altro Gertrude, la Monaca di Monza: la sua è una vicenda piuttosto problematica, che esercita un certo fascino. La motivazione al gioco si ancora in un vissuto che i ragazzi conoscono bene: il conflitto con il genitore. Scelgo sempre testi che possano essere vicini alla loro esperienza e al loro vissuto, che in qualche modo li raggiungano. (Attenzione: non si tratta necessariamente di fotoromanzi, fumetti, storie, come quelle narrate in “Tre metri sopra il cielo”, nelle saghe sui vampiri o in “Hunger Games”. Anche la letteratura, come quella rappresentata da “I Promessi Sposi”, può parlare al vissuto degli studenti, a patto che l'insegnante sappia accompagnarli nel percorso).

Durante le interviste a personaggi come Gertrude o Don Abbondio, l'aula viene adibita in modo che ci possa essere un palco o comunque un centro dell'azione. Sostanzialmente, sia l'intervistato che l'intervistatore devono calarsi in un ruolo, quindi ci può essere anche una fase in cui viene lasciato spazio all'intervistatore per creare le domande. E' chiaro che, anche nel porre le domande a Gertrude, è necessario avere, in qualche modo, fatto un lavoro sul personaggio (e domande come: “Qual è il tuo piatto preferito?” sarebbero totalmente fuori luogo); per cui anche l'intervistatore - che potrebbe sembrare apparentemente meno coinvolto - deve, in realtà, aver penetrato nelle vicende del

personaggio. E la lezione? E la valutazione? Non demonizzo il momento dell'interrogazione vera e propria, però se l'intervistatore pone delle domande appropriate e coglie le caratteristiche del personaggio, ciò rappresenta già una verifica (inoltre, durante il role-playing copiare è impossibile e lo smartphone non fornisce informazioni utili a questo livello di interpretazione).

Si procede dunque come segue: l'intervistatore ha una decina di minuti per preparare una serie di domande da sottoporre al personaggio, cioè a un compagno di classe, che, a sua volta, in questi dieci minuti di preparazione ha dovuto ricapitolare i punti sintetici con cui il personaggio viene descritto nel testo. A questo punto si avvia quella che viene chiamata seduta di gioco e che ha una durata prestabilita. Gli altri studenti della classe sono chiamati ad osservare, ad appuntare eventuali critiche: per esempio, chi interpreta il personaggio potrebbe non aver colto ciò che Manzoni voleva dire, o potrebbe aver utilizzato un termine che non si adatta a descrivere la situazione vissuta dal personaggio.

Porto un esempio occorso di recente e che è in relazione con l'episodio de "I Promessi Sposi" che vede protagonista la madre di Cecilia, la donna che scende lungo le scale, appestata, portando in braccio il cadavere della figlia per consegnarlo ai monatti, da cui riceverà anche un gesto di pietà. Durante una seduta di Role-playing, quando la ragazza che interpretava il personaggio della madre ha fatto riferimento alla rassegnazione per descrivere la situazione da lei vissuta, uno degli osservatori è intervenuto per sostenere che non di rassegnazione si tratta, nonostante "rassegnazione" sia proprio la parola usata dal Manzoni; subito dopo un altro studente ha suggerito di sostituire il termine "rassegnazione" con "accettazione".

Dalla discussione sui termini che si è sviluppata dopo la sessione di gioco (prima si svolge l'intervista e successivamente una fase di debriefing, in cui si analizza l'intervista stessa), si è scatenata una diatriba: "non è rassegnata, perché se fosse rassegnata, non avrebbe la fiducia che ha!" Io, come insegnante, ho già raggiunto il mio obiettivo, cioè che gli studenti ritornino indietro e vadano a indagare, nella fattispecie, l'atteggiamento di questa donna nei confronti della morte. Il mio scopo non è soltanto che i miei studenti sappiano chi è la madre di Cecilia, ma capire quale tematica, attraverso le vicende del personaggio, il testo indaga; in questo caso il modo con cui l'essere umano si pone davanti alla morte; a volte si arriva anche a riflessioni profonde. Il mio interesse è che il Role-playing inneschi un'interpretazione, perché -di per sé- il mio obiettivo non è la conoscenza de "I Promessi Sposi" - certo, è importante, a livello culturale, che riconoscano Don Rodrigo e gli altri personaggi - ma il punto è che queste sessioni di gioco sono un trampolino da cui gli studenti possano capire i testi, rispettare le parole, riflettere sui significati: è un'analisi che si muove su differenti livelli. Un modo efficace per far emergere, attraverso la discussione, ipotesi, interpretazioni, riflessioni che con altri metodi non potrebbero realizzarsi.

Presento un altro esempio, questa volta legato al mondo della storia e spendibile assolutamente anche nella scuola primaria, di sicuro alla scuola secondaria di I grado. Nell'affrontare la storia di Atene e Sparta, solitamente si analizzano le forme di governo. Si incontrano, allora, parole e concetti come "oligarchia militarista" da una parte e "democrazia ateniese" dall'altra. A partire dal solo manuale è difficile ottenere una comprensione viva: cosa poteva voler dire essere cittadino di una città o dell'altra? Il Role-playing è un modo per "forzare" il manuale (risulta quasi ovvio aggiungere che gli studenti, nel loro tentativo di interpretazione, sovrappongono le loro personali interpretazioni della realtà con la visione del mondo tipica del periodo storico studiato); le pagine del testo diventano materiale di gioco e spunto di discussione con l'insegnante. Anche in questo caso, alla fase di gioco segue una fase di dopo gioco in cui si ripercorre ciò che il gioco ha svelato.

Lo sforzo di interpretazione obbliga ad esercitare empatia con l'alterità; si tratta di un esercizio di decentramento molto positivo per gli studenti, che faticano solitamente ad abbandonare istanze egocentriche. Si tratta di un tipo di esercizio (quando giochi ci sei "dentro fino al collo", fino in fondo) che sortisce l'effetto di dare calore al tema, che, attraverso il gioco, diventa esperienza intima.

Inoltre, porre al centro il gioco costringe il docente ad affrontare una serie di importanti quesiti: quando è utile giocare? È necessario coinvolgere chi non vuole giocare? In questo senso, lascio che la decisione sia del singolo studente, ma ho constatato che se la pratica didattica include spesso queste metodologie, gli studenti ne colgono il lato positivo e partecipano lasciandosi coinvolgere; ed è così che capita anche che siano in più di due a proporsi per una sessione di gioco e allora si approntano più sedute dello stesso gioco, che non saranno mai una uguale all'altra: ne viene fuori una ricchezza di interpretazioni di cui i primi a stupirsi sono proprio i ragazzi. Lo stupore riguarda tanto lo scoprire di padroneggiare conoscenze che non sospettavano di avere quanto appurare che anche gli altri hanno delle conoscenze che possono essere trasmesse tra pari.

Il docente tende a chiedere collaborazione con l'altro, ciò viene vissuto dagli studenti come un'imposizione di cui non capiscono il senso, oltre che come manifestazione di moralismo. Nel gioco, al contrario, si ha la possibilità di sperimentare direttamente come l'altro possa essere una risorsa. Lo studente si svincola da quella situazione in cui è necessario collaborare con gli altri perché è l'insegnante che lo chiede: la collaborazione diviene ora una necessità, perché lavorare in gruppo risulta realmente proficuo, una risorsa e non una castrazione o un'imposizione dall'alto.

Entra in gioco, infine, un altro aspetto, legato alla valutazione e alla meta-cognizione. Se, durante la sessione, gli studenti si rendono conto che il gioco subisce una fase di stallo perché non riescono più a rispondere, si fermano a riflettere, auto-valutano la propria prestazione, mettendo in campo competenze meta-cognitive. Il gioco rappresenta un contesto protetto, molto distante da quello dell'interrogazione (e tuttavia, sebbene non siano assegnati voti durante il Role-playing, l'insegnante osserva le sessioni, potendo appurare che alcuni studenti sono più abili a giocare. Il Role-playing, quindi, insieme ad altre prestazioni degli studenti, come quelle che scaturiscono dalle interrogazioni, andrà a comporre il quadro per la valutazione). In un simile frangente è possibile, con pochi timori, auto-valutarsi, anche negativamente, perché magari non si è più in grado di andare avanti con il gioco o di immedesimarsi col personaggio. A quel punto gli studenti chiedono di tornare al testo, per verificare e ricontrollare. Benissimo! Il mio scopo era proprio questo: arrivare al libro.

Spero di avervi dato un suggerimento che possa reggere all'urto della quotidianità!

Laura Sommavilla

Il filo conduttore di questo pomeriggio riguarda le metodologie didattiche attive, in particolare le metodologie ludiche o ludiformi: continuando questa suggestione che è già partita dalle primissime parole della Professoressa Gherardi ed è continuata con l'intervento della Professoressa Mara Ferroni. Proviamo a ora a trasformare queste suggestioni in esperienza viva: cerchiamo di sperimentare la situazione in cui bambini, ragazzi e adulti possano, nel gioco, immedesimarsi in altro da sé.

Nei giochi da tavolo che vi proporremo ora, ciascuno di noi sarà invitato a giocare cambiando vestito.

[Segue la presentazione dei giochi da sperimentare; su quattro diversi tavoli sono presenti

altrettanti giochi. Al convegno, infatti, segue un workshop in cui i ruoli si invertono: il pubblico diventa protagonista e i relatori spettatori.

Le sessioni di gioco sono condotte dalla stessa Laura Somnavilla e da Alessio Riccardi, rappresentante dell'Associazione Aleator. L'associazione realizza mostre, fiere, convegni in cui si intercettano pubblici diversi, soprattutto famiglie. L'obiettivo è porre l'accento sulla trasversalità "dell'età del gioco"; molti ottimi giochi, infatti, sanno mettere in contatto diverse fasce d'età e, perciò, famiglie intere o gruppi come le classi, in cui anche l'adulto che propone il gioco -l'insegnante- gioca e si diverte in modo autentico. Per maggiori informazioni sull'attività dell'Associazione, è possibile visitare il sito <http://www.aleator.it/>]

Redazione a cura di
Novella Miano