

A che gioco giochiamo?
Il gioco tra storia, lingua, letteratura, educazione

A che gioco giochiamo?

Il gioco tra storia, lingua, letteratura, educazione

a cura di

Anna Rita Miglietta, Luciana Petracca,
Demetrio Ria e Andrea Scardicchio

ISBN 978-88-8305-234-7



N. 13
2025



Università del Salento



A CHE GIOCO GIOCHIAMO?
IL GIOCO TRA STORIA, LINGUA,
LETTERATURA, EDUCAZIONE

a cura di

ANNA RITA MIGLIETTA, LUCIANA PETRACCA,
DEMETRIO RIA E ANDREA SCARDICCHIO



**UNIVERSITÀ
DEL SALENTO**

2025



Collana diretta da
Salvatore Colazzo e Demetrio Ria

La collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative” intende proporre volumi collettanei e monografici in cui la tensione operativa si sappia coniugare con solidi fondamenti epistemologici.

La pedagogia nel corso del XX secolo è passata da una dipendenza dalla filosofia prima, e dalla psicologia poi, alla conquista di una piena autonomia scientifica, che è fatta di capacità di dialogo con una pluralità di discipline, chiamate a contribuire all’elaborazione di modelli di spiegazione e di intervento capaci di inquadrare il soggetto col suo bisogno di identità, la sua tensione progettuale, nel contesto delle relazioni da lui stabilite con l’ambiente socio-culturale in cui è incardinato, con gli altri soggetti, impegnati come lui nella ricerca di senso.

La pedagogia, che vorremmo veicolare attraverso la collana parla di un uomo che è “storicamente determinato”, e, in quanto tale, continuamente proteso a modificare le condizioni del suo esistere, attraverso una costante negoziazione di significati, che, in maniera – verrebbe da dire – frattale lo interessa, dalla costituzione del suo *bios*, via via a salire fino alla dimensione che qualcuno ha definito dell’*uomo-mondo*. La collana intende, in tale quadro, trattare dei processi di insegnamento/apprendimento iscrivendoli nel più lato processo che fa dell’uomo un soggetto pienamente culturale impegnato progettualmente ad auto-costituirsi.

Tutti i saggi contenuti nel presente volume sono stati sottoposti a peer review con il sistema double blind.

Comitato Scientifico

Salvatore Colazzo,	Università Mercatorum
Piergiuseppe Ellerni,	Università di Bologna
Pierpaolo Limone,	Università Pegaso
Loredana Perla,	Università di Bari
Elisa Palomba,	Università del Salento
Maurizio Sibilio,	Università di Salerno
Teresa Grange,	Università della Valle d’Aosta
Antoine Lubamba Kibambe Langay,	Université de Lubumbashi (Congo)
Xavier Herrán Goméz,	Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)
Juan Pablo Sakgado Guerrero,	Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)
Roberto Maragliano,	Università RomaTre
Francesco Bottaccioli,	SIPNEI
Bruno D’Amore,	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
Martha Isabel Fandiño Pinilla,	NRD, Dipartimento di Matematica Università di Bologna
P.M. Holmes,	Durham University
S.E. Higgins,	Durham University
Paolo Calidoni,	Università di Sassari
Paul Vermette,	Niagara University
Carmen Elboj Saso,	Universidad de Zaragoza
Ana Lucía Hernández Cordero,	Universidad de Zaragoza
Juan Carlos Bustamante,	Universidad de Zaragoza
Demetrio Ria,	Università Pegaso
Alessia Scarinci,	Università del Salento

Segreteria di Redazione: prof. Demetrio Ria

© 2025 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>

e-ISBN: 978-88-8305-234-7

ISSN: 2610-8968

DOI: 10.1285/i26108968n13

INDICE



<i>Indice</i>	1
<i>Il gioco come dispositivo ontologico; un'esplorazione tra semiosi, conoscenza e cultura. A mo' di introduzione</i> Demetrio Ria	3
Storia:	
<i>Il gioco e i giochi nel Medioevo</i> Luciana Petracca	13
<i>Cuando la moral y la ley tienen doble rasero: juego castigado y juego disfrutado en la Andalucía bajomedieval</i> Luis Cabeza Delgado, Silvia María Pérez González	31
<i>Pratiche ludiche nella Sardegna bassomedievale (XIII-XV secolo)</i> Francesco Borghero	53
<i>Il gioco nella normativa del Mezzogiorno bassomedievale. Prime indagini</i> Maria Rosaria Vassallo	81
<i>Un aneddoto sul gioco della zara nel Mezzogiorno bassomedievale</i> Simone Callegaro	93
Lingua e letteratura:	
<i>L'italiano in gioco. Il gioco in italiano</i> Anna Rita Miglietta	103
<i>Calvino, il Barone e il Metaverso</i> Andrea Scardicchio	119
<i>La esencia popular en la obra de Lorca. Recuerdos y juegos de infancia</i> Alicia M. López Márquez	135

<i>"Ludens in orbe terrarum..." Il gioco dei segni nel mondo</i> Cosimo Caputo	151
<i>Il gioco nel Salento tra lingua e tradizione</i> Alessio Stefàno	171
Educazione:	
<i>Dalla paideia alla conoscenza: il gioco come dispositivo epistemico nella scuola contemporanea</i> Demetrio Ria	181
<i>On Symbolic Challenges for Education and Identities: Locality and (Dis)placement</i> Monika Jaworska-Witkowska	201
<i>Il bel gioco: costruire spazi di ozio e di bellezza</i> Elisa Palomba	219
<i>La «grammatica» del «giocattolo» nella lettura rodariana</i> Gabriella Armenise	249
<i>Filosofia del gioco, filosofia nel gioco</i> Daniela De Leo	273
<i>Giardini d'infanzia froebeliani a Lecce tra Otto e Novecento. Tracce archivistiche e ipotesi di ricerca</i> Maria Romana Caforio, Donato Pasculli	283

Il gioco come dispositivo ontologico: un'esplorazione tra semiosi, conoscenza e cultura

A mo' di introduzione

DEMETRIO RIA
UNIPEGASO



Introduzione: ridefinire il gioco

L'analisi del gioco, spesso relegato a semplice passatempo o ad attività ancillare dell'apprendimento "serio", rappresenta una frontiera strategica per comprendere i meccanismi più profondi della cognizione e della cultura umana. Da questo convincimento un gruppo di docenti universitari dell'Università del Salento ha voluto organizzare un Convegno Internazionale le cui riflessioni sono state raccolte in questo volume. La domanda che Annarita Miglietta, Luciana Petracca, Andrea Scardicchio e il sottoscritto ci siamo posti è: cosa succede se il gioco non è una pausa dalla realtà, ma la matrice stessa attraverso cui la realtà viene costruita? Questa raccolta di saggi intende superare le visioni riduttive del gioco per esplorarlo come un "dispositivo ontologico" primario, ovvero un meccanismo fondamentale attraverso cui l'essere umano non solo interpreta, ma costituisce attivamente la realtà. Esso agisce come un potente "meccanismo epistemico", una lente attraverso cui è possibile esaminare la costruzione del significato, lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori e le complesse dinamiche culturali. Il nostro percorso prenderà le mosse dalle radici cosmiche del gioco nel pensiero semiotico, per poi seguirne le tracce nel laboratorio della mente infantile, riscoprirlo nelle piazze medievali e nelle memorie popolari, e infine confrontarlo con le sfide e le promesse della nostra era digitale.

1. La fondazione ontologica e semiotica del gioco: tra libertà e struttura

Per comprendere appieno il gioco come dispositivo di conoscenza, è indispensabile risalire alle sue radici filosofiche e semiotiche. Il gioco, prima ancora di essere un'attività umana, può essere inteso come una metafora cosmica per la creazione stessa del significato. Analizzando il pensiero di

Charles Sanders Peirce, è possibile mostrare come l'universo stesso possa essere letto come un incessante “gioco di segni”, in cui la libertà creativa e la stabilizzazione delle regole si intrecciano in una dialettica fondativa. È in questa tensione originaria che risiede il paradosso più fecondo dell'esperienza ludica: la capacità di generare mondi di senso proprio attraverso l'accettazione volontaria di vincoli.

1.1. Cosmosemiosi e Musement: l'universo come gioco di segni

Nel pensiero del filosofo pragmaticista Charles Sanders Peirce, l'universo non è un'entità statica, ma un processo incessante di composizione e scomposizione di segni, una “cosmosemiosi”. L'intero cosmo è pervaso, se non interamente composto da segni che collegano la mente dell'uomo alla mente della natura in un unico fluire. Peirce distingue tre “universi dell'esperienza”: l'universo delle idee pure (potenzialità), l'universo della “bruta effettività” (fatti) e l'universo semiotico, il cui essere consiste nel potere di mediare e stabilire connessioni (Caputo).

In questa visione, l'universo è un grande gioco la cui unica legge è la continuità. Al fondamento di questo processo si colloca il *Musement*, o “puro gioco”, un'attività mentale che Peirce, la cui nozione di gioco fu profondamente influenzata dal concetto di *Spieltrieb* (impulso al gioco) di Friedrich Schiller, descrive come un “giocherellare con gli universi” (Caputo). Si tratta di un'occupazione della mente non finalizzata, governata unicamente dalla “legge di libertà”, che non persegue scopi pratici ma si esaurisce nella sua stessa azione. Questo “puro gioco”, che può assumere la forma della contemplazione estetica, della costruzione di castelli immaginari o della speculazione scientifica, rappresenta il ponte tra la passività delle impressioni sensoriali e l'indagine attiva. Esso costituisce una critica implicita alle successive riduzioni utilitaristiche che ne snaturano l'essenza, trasformandolo da processo creativo a mero strumento per fini esterni.

1.2. Dalla credenza all'abito: la stabilizzazione del gioco in regole d'azione

Se il *Musement* rappresenta il flusso libero e creativo della semiosi, come si stabilizza questo gioco in forme riconoscibili e prevedibili? La risposta di Peirce risiede nella relazione tra credenza (*credence*) e abito (*habit*). La credenza è una “regola per l'azione” che placa l'irritazione del dubbio. L'essenza della credenza, a sua volta, è “lo stabilirsi di un abito” (Caputo), ovvero una disposizione generale all'azione. L'abito non è un concetto

puramente psicologico, ma una tendenza che crea continuità e regolarità nell'universo. Peirce lo illustra con un'immagine potente: "Il corso d'acqua che si erode da solo un alveo sta formando un abito" (Caputo). Questo processo di formazione degli abiti, che genera prevedibilità nel "gioco universale dei segni", è analogo alla funzione delle regole nei giochi strutturati. Questo processo cosmico di formazione degli abiti trova il suo diretto microcosmo nella struttura dei giochi umani, dove il libero flusso dell'azione viene intenzionalmente incanalato dalle regole per creare significato.

1.3. Il paradosso ludico: la libertà che nasce dal vincolo

Il gioco si fonda su una tensione dialettica fondamentale: quella tra libertà e regola. Per cogliere questa dinamica, è necessario sintetizzare diverse prospettive teoriche in un modello stratificato. Alla base di tutto vi è l'energia semiotica primordiale, la fantasia spontanea che Roger Caillois definisce *paidia*: è il principio del divertimento sfrenato, caotico, che riecheggia il *Musement* di Peirce (Ria). Quando questa energia si manifesta nell'azione concreta, nella sperimentazione fluida e vitale, prende la forma del *play*, come delineato da Daniela De Leo. A questa dimensione libera si contrappone la struttura che la disciplina. Il *ludus* di Caillois rappresenta la regola e la convenzione artificiale che richiede sforzo e pazienza, incarnando la tendenza alla stabilizzazione che Peirce descrive come formazione di un *habit*. Infine, il *game* è l'istanza concreta di questa struttura, l'insieme di regole e limiti formali che definiscono uno specifico spazio d'azione. L'esperienza ludica autentica non risiede in uno di questi poli, ma nella loro interazione dinamica. Questa tensione si risolve nel paradosso magistralmente sintetizzato dal filosofo Bernard Suits: "giocare significa tentare di raggiungere un obiettivo utilizzando solo mezzi permessi, rinunciando a mezzi più efficaci in favore delle regole" (citato in De Leo). È proprio questa autolimitazione volontaria a generare un campo di possibilità e significato. La regola non è un limite alla libertà, ma la condizione stessa che la rende possibile. Da questa struttura ontologica, il gioco emerge come un potente motore per lo sviluppo del pensiero.

2. Il gioco come dispositivo epistemico: costruire la conoscenza

Una volta stabilita la sua natura ontologica di campo in cui libertà e regola si co-definiscono, è possibile esaminare il gioco come un potente e insostituibile dispositivo per la costruzione attiva della conoscenza. Lungi

dall'essere un'attività meramente ricreativa, il gioco è il laboratorio in cui la mente umana esercita le sue funzioni più elevate, sperimenta il pensiero astratto e trasforma la propria comprensione del mondo. Questa sezione analizzerà i meccanismi psicologici e pedagogici che lo rendono tale, attingendo alle prospettive costruttiviste e alle teorie dell'apprendimento trasformativo.

2.1. Strutturare il pensiero: prospettive costruttiviste

Due delle più influenti teorie costruttiviste del XX secolo riconoscono al gioco un ruolo centrale nello sviluppo cognitivo. Per Lev Vygotskij, il gioco è l'“attività principale” (*leading activity*) che permette al bambino di operare nella sua Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), ovvero lo spazio tra ciò che può fare da solo e ciò che può raggiungere con supporto (Ria). Creando una situazione immaginaria, il bambino agisce “come se” fosse più capace. Come afferma lo stesso Vygotskij: “Nel gioco, il bambino è sempre al di sopra del suo comportamento abituale; [...] nel gioco è come se fosse più alto di se stesso” (Ria). La prospettiva di Jean Piaget, invece, inquadra il gioco principalmente come un'attività di assimilazione, attraverso cui il bambino incorpora nuove esperienze negli schemi cognitivi che già possiede, consolidandoli (Ria). Un meccanismo cruciale, evidenziato da Vygotskij, è la risemantizzazione: nel gioco simbolico, un oggetto viene svincolato dal suo significato abituale per assumerne uno nuovo (una scopa diventa un cavallo). Questa pratica allena la mente a separare il pensiero dall'oggetto concreto, ponendo le fondamenta indispensabili per lo sviluppo del pensiero astratto (Ria).

2.2. Il gioco come catalizzatore dell'apprendimento trasformativo

Il gioco non si limita a costruire nuove abilità, ma può innescare un cambiamento profondo nei quadri di riferimento di un individuo, processo noto come “Apprendimento Trasformativo” (Mezirow, citato in Ria). Il gioco agisce come un potente catalizzatore per tale apprendimento, creando un crogiuolo unico per la trasformazione personale. Il “cerchio magico” del gioco, come lo definì Johan Huizinga, offre uno spazio protetto dove sperimentare nuove idee e identità senza le conseguenze della vita reale. All'interno di questo ambiente sicuro, il gioco di ruolo permette di esplorare prospettive diverse, allenando la mente a mettere in discussione le proprie assunzioni. Questa sperimentazione, intrinsecamente legata alla pratica della riflessione sull'azione per affinare le strategie, è il cuore del processo

trasformativo. In questo contesto, l'errore cambia radicalmente di statuto: come sottolinea l'approccio dell'epistemologia dell'errore, sbagliare non è un fallimento, ma un feedback costruttivo e un'opportunità di apprendimento fondamentale (Ria). Questa trasformazione sposta l'analisi dalla dimensione cognitiva a quella culturale e sociale.

3. Le dimensioni culturali, estetiche e sociali del gioco

Il gioco non è un processo che avviene nel vuoto; è un fenomeno profondamente radicato nella cultura, nell'estetica e nelle dinamiche sociali di una comunità. Gli spazi in cui si gioca, le regole che si seguono e le tradizioni che si perpetuano non sono elementi neutri, ma riflettono e, al contempo, plasmano i valori, le gerarchie e l'identità collettiva. Analizzare queste dimensioni significa comprendere come un'attività apparentemente individuale sia in realtà un potente veicolo di trasmissione culturale e di costruzione del legame sociale.

3.1. L'estetica dello spazio ludico: bellezza e appartenenza

I bambini possiedono una precoce sensibilità estetica, una preferenza innata per forme caratterizzate da armonia, simmetria e curve, come il viso umano (Palomba). Questa predisposizione suggerisce che l'esperienza della bellezza è una necessità fondamentale per lo sviluppo. Loris Malaguzzi ha definito lo spazio come il “terzo educatore” (citato in Palomba), distinguendo tra *spazio* (astratto) e *luogo* (carico di significato). I principi del *biophilic design* offrono un approccio per creare ambienti di gioco che rispondano al bisogno umano innato di connessione con il mondo vivente, favorendo benessere e attenzione (Palomba). La creazione di tali spazi esteticamente ricchi e biofilici non è un lusso, ma un diretto antidoto alla “pandemia di superficialità” diagnosticata da Jaworska-Witkowska. Spazi puramente strumentali e degradati *insegnano* la superficialità e lo sradicamento; al contrario, ambienti belli e connessi alla natura coltivano la profondità simbolica e il senso di appartenenza, configurandosi come un imperativo pedagogico essenziale.

3.2. Regolamentazione e morale: Il gioco nella società medievale

Il modo in cui una società regola il gioco rivela la sua struttura e i suoi valori. Nel Medioevo, le autorità laiche ed ecclesiastiche imposero una rigida “griglia di pertinenza semiotica” sul comportamento sociale, separando i

giochi leciti da quelli illeciti (Petracca, Borghero, Vassallo). Questa regolamentazione può essere vista come un tentativo di imporre un *ludus* (un insieme di “abiti” sociali) sulla *paidia* caotica delle pulsioni umane. La preoccupazione non era solo l'ordine pubblico, ma anche la salvezza dell'anima, minacciata da peccati come la bestemmia, spesso associata al gioco d'azzardo. Questa divisione può essere così sintetizzata:

Giochi Leciti	Giochi Illeciti
<i>Scacchi</i> : Gioco d'ingegno, apprezzato come allegoria della società tripartita e per la sua capacità di promuovere l'intelletto.	<i>Tornei e Giostre</i> : Condannati dalla Chiesa per la loro violenza, il rischio di morte e l'inutile spargimento di sangue.
<i>Esercizio Fisico</i> : Attività come il tiro con l'arco o la lotta erano tollerate in quanto utili per l'addestramento militare.	<i>“Battaglie”</i> : Risse di gruppo vietate perché causa di disordine, feriti e morti, minacciando la pace civica.
<i>Giochi in Occasioni Festive</i> : Forme di svago collettivo ammesse e integrate nei rituali di feste religiose o comunitarie.	<i>Giochi d'Azzardo</i> : I dadi e la zara erano severamente condannati perché causa di rovina economica, bestemmia, liti e avarizia.

L'approccio delle autorità era ambivalente: alla condanna morale si affiancava un pragmatico tentativo di controllo, come la creazione delle baratterie, “case da gioco” pubbliche autorizzate e tassate dove l'azzardo veniva confinato (Petracca, Borghero, Vassallo).

3.3. Il gioco popolare come memoria culturale

Le tradizioni ludiche e musicali popolari agiscono come un potente veicolo per la memoria e l'identità collettiva. L'opera del poeta Federico García Lorca offre un caso di studio esemplare di come la cultura orale e il mondo del gioco infantile possano essere elevati a materia di alta cultura, preservandone al contempo la vitalità (López Márquez). Nelle sue opere,

Lorca integra magistralmente elementi della tradizione andalusa, come *romances* (antiche ballate), canzoni di cuna (*nanas*) e filastrocche (*retahílas*). Questi elementi, tratti dal gioco e dalla vita popolare, non sono semplici decorazioni, ma diventano il fulcro narrativo o veicoli di atmosfere e presagi, dimostrando che il gioco non è un residuo arcaico, ma una fonte viva di creatività. Tuttavia, questa ricca tradizione affronta oggi sfide profonde in un mondo sempre più globalizzato e digitalizzato.

4. Sfide contemporanee: il gioco nell'era della digitalizzazione e della mercificazione

Nonostante la sua importanza ontologica, epistemica e culturale, il gioco oggi affronta sfide senza precedenti. La mercificazione trasforma l'attività libera in prodotto di consumo, la digitalizzazione ne altera gli spazi e le modalità di interazione, e una pervasiva "pandemia di superficialità" minaccia di svuotarlo del suo potenziale creativo e simbolico. Comprendere queste dinamiche è cruciale per difendere l'essenza del gioco e il suo ruolo fondamentale nella formazione dell'individuo e della cultura.

4.1. Dalla creazione alla cosificazione: la strumentalizzazione del gioco

La modernità ha progressivamente trasformato il gioco da attività fine a sé stessa (il "puro gioco" di Peirce) a merce e competizione, piegandolo all'individualismo economico (Caputo). Questa tendenza trova una sua specifica declinazione nella strumentalizzazione neoliberale del gioco educativo. Come critica Demetrio Ria, citando Gert Biesta, il linguaggio dell'apprendimento efficiente riduce il gioco a una tecnica didattica finalizzata all'acquisizione di competenze misurabili, soffocando la motivazione intrinseca e la scoperta non lineare. Questa dinamica si inserisce nella diagnosi della "pandemia di superficialità" (*pandemic of thoughtlessness*) descritta da Monika Jaworska-Witkowska. Quando le pratiche, incluso il gioco, perdono la loro aura simbolica e vengono percepite solo in modo strumentale, l'identità si sradica, contribuendo a una perdita di profondità culturale ed esistenziale.

4.2. La dialettica digitale: tra potenziale e limiti

L'avvento del digitale ha aperto un campo di contraddizioni. Si osserva un divario tra l'iperconnessione dei giovani e la loro reale alfabetizzazione digitale (*digital literacy*) (Miglietta). Questa superficialità si riflette nell'offerta

di giochi digitali per l'insegnamento, spesso ridotti a semplici esercizi decontestualizzati (*pattern drills*) che tradiscono l'essenza stessa del gioco. Tali pratiche sostituiscono la libera e creativa esplorazione del *Musement* peirceano con la sterile ripetizione di compiti predefiniti, ignorando la complessità della comunicazione (Miglietta, citando Simone). D'altro canto, il potenziale trasformativo della *gamification* è enorme. Le sue componenti chiave — avatar, missioni, livelli, ricompense — possono creare percorsi di apprendimento immersivi. Un esempio è la "sfida dei draghi sillabici" (Miglietta), dove una narrazione avvincente trasforma un esercizio di ortografia in un'avventura, dimostrando come il digitale possa, se ben progettato, promuovere un apprendimento complesso e significativo.

4.3. La valutazione degli apprendimenti non lineari

Una delle sfide epistemologiche più complesse riguarda la valutazione degli apprendimenti che emergono dal gioco. Questi sono per natura non lineari, complessi e impliciti, e difficilmente riducibili a esiti standardizzati (Ria). Competenze cruciali come la gestione dell'incertezza, il pensiero divergente e la resilienza, che il gioco alimenta, sfuggono ai modelli di valutazione tradizionali, basati su verifiche sequenziali. Applicare metriche quantitative a un'esperienza qualitativa rischia di snaturarla. Valorizzare l'apprendimento ludico richiede un fondamentale spostamento epistemologico. Non si tratta solo di adottare metodologie alternative come l'osservazione o il portfolio; significa riconoscere che l'apprendimento autentico non è un processo lineare e prevedibile. Questo imperativo ci costringe a ripensare l'istituzione scolastica stessa, per trasformare la scuola da "sistema strutturato" a "sistema complesso" (Ria).

5. Conclusione: salvare il gioco per salvare il senso

Questa raccolta di contributi interdisciplinari ha argomentato una tesi centrale: il gioco non è un'attività marginale, ma un dispositivo ontologico primario, un insostituibile motore epistemico e un pilastro fondamentale della cultura. È l'arena in cui l'essere umano esercita la sua capacità di dare forma al mondo, di abitare la tensione tra libertà e vincolo, e di generare significato.

Il nostro percorso è partito dalle fondamenta cosmiche del "puro gioco" di Peirce, ha seguito le sue tracce nello sviluppo del pensiero astratto con Vygotskij, ha osservato i tentativi di regolamentarlo nelle piazze medievali

e ne ha riscoperto l'eco nelle memorie popolari cantate da García Lorca, per approdare infine alle ambiguità della *gamification* digitale.

La riflessione finale non può che vertere sull'importanza cruciale di difendere la natura "inutile" e gratuita del "puro gioco". In un mondo sempre più dominato dalla razionalità strumentale e dalla ricerca di risultati prevedibili, l'atto di giocare per il solo piacere di giocare si configura come un gesto di resistenza epistemologica ed etica. Preservare spazi autentici per il gioco — nelle scuole, nelle città, nella vita quotidiana — è essenziale non solo per lo sviluppo cognitivo, ma per la salute simbolica della nostra cultura. È nel gioco che risiede la capacità umana di creare significato dal nulla, di immaginare alternative al dato di fatto e di abitare il mondo non come meri produttori, ma in modo pienamente umano. Salvare il gioco, in ultima istanza, significa salvare la nostra stessa capacità di dare un senso al nostro essere nel mondo.

Il gioco e i giochi nel Medioevo

LUCIANA PETRACCA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO



Introduzione

Tema rimasto a lungo nell'ombra, il gioco è tornato negli ultimi anni a suscitare l'attenzione e gli interessi di vari specialisti, che da formazioni e prospettive diverse hanno guardato alla dimensione ludica, connaturata alla vicenda umana, con l'obiettivo di riflettere su pratiche, caratteristiche e natura di questa attività, fondamentale per la socializzazione e l'apprendimento, funzionale al benessere emotivo del singolo e della collettività. Sul piano della ricerca storica si possono, al tal proposito, richiamare alcuni importanti appuntamenti convegnistici, come quello tenutosi a Treviso nel 2017 dal titolo *Giocare tra medioevo ed età moderna. Modelli etici ed estetici per l'Europa* (Aceto e Lucoli, 2019); i saggi proposti dalla rivista *Ludica*, ideata dalla Fondazione Benetton Studi Ricerche, che dal 1995 pubblica in collaborazione con la casa editrice Viella interventi di carattere vario «di storia e civiltà del gioco»¹; e ancora, da ultimo perché fresco di stampa, il libro di Patrizia Sardina sui giochi proibiti e i divertimenti leciti nella Sicilia medievale (Sardina, 2024).

È mia intenzione, in questa sede, delineare brevemente, a mo' di introduzione della sezione storica del Convegno di cui si presentano gli atti, alcuni aspetti e caratteristiche del gioco e dei giochi praticati in età medievale e lo spazio a essi riservato.

Iniziamo col dire che nel corso del Medioevo, epoca tradizionalmente compresa tra la caduta dell'Impero Romano (nel 476) e la scoperta dell'America (nel 1492), la società si configurava fortemente gerarchizzata, riconoscendosi in tre principali ordini: gli *oratores* (ovvero quanti dediti alla vita contemplativa e alla preghiera, il clero), i *bellatores* (coloro che combattevano, o meglio la nobiltà guerriera) e i *laboratores* (quanti svolgevano invece una qualsiasi attività lavorativa, i contadini, gli artigiani, i mercanti ecc.) (Carozzi, 1979, p. 295; Lorè e Rao, 2017). Nella convinzione che questa suddivisione rispondesse a un preciso disegno divino, ciascuna categoria svolgeva il proprio ruolo all'interno della società, destinando

¹ *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 1 (1995) - 30 (2024), rivista diretta da Gherardo Ortalli.

buona parte del tempo a disposizione nel corso della giornata all'espletamento di attività consone e caratterizzanti il proprio *status*. Ma il lungo tempo della preghiera per i religiosi, della guerra per gli uomini d'armi e del lavoro, nelle sue diverse dimensioni e connotazioni, per quanti impegnati in attività più o meno manuali, non di rado veniva intervallato da un tempo, sicuramente più breve, ma certo più piacevole e rigenerante, dedicato allo svago e al divertimento: era il tempo del gioco, dei giochi e della festa, per quanto, quest'ultima, fosse quasi sempre scandita dal sacro e dal calendario liturgico (Verdon, 2004).

E come non richiamare – parlando di gioco – lo straordinario e fondamentale studio dello storico e linguista olandese Johan Huizinga, *Homo ludens*, libro pubblicato nel lontano 1939, nel quale, per la prima volta, si affrontava il tema di questa importante attività umana («il gioco è più antico della cultura» – esordisce Huizinga –) quale fondamento pre-culturale dell'organizzazione sociale. Si dava il “la” all'antropologia del gioco, un «atto libero», che «non è la vita 'ordinaria'», ma che costituisce un rilevante e decisivo fattore di cultura, in grado di influenzare i più vari aspetti della vita e della società nelle diverse epoche, inclusa quella medievale verso la quale rivolgiamo qui la nostra attenzione (Huizinga, 1939, p. 3).

1. Il tempo dei giochi, giochi per tutti: la festa e il torneo

Lungo tutto il Medioevo le distrazioni e gli ameni passatempi non interessarono solo i ceti eminenti e gli aristocratici, riguardo ai quali, tuttavia, si conserva una più vasta gamma di testimonianze, ma anche le classi più umili e meno agiate, dai braccianti agricoli al servizio di un signore, laico o ecclesiastico, gravati da pesanti carichi di lavoro nei campi, ai manovali, i piccoli artigiani e quanti appartenenti al variegato mondo delle arti, dei mestieri e delle professioni.

Grossomodo tutti nel Medioevo, bambini e adulti, laici e religiosi, uomini e donne, anche di condizione modesta, seppero compensare la durezza del quotidiano con momenti di svago e di spensieratezza, nei quali predominava la componente ludica, sebbene questa si differenziasse nelle forme e nei contenuti a seconda del contesto sociale (Sartori, 2021, pp. 129-130).

I divertimenti più comuni erano gli spettacoli (teatrali, con giocolieri, mimi o animali), la musica, il canto, la danza (forse lo svago più diffuso

dell'epoca), la caccia, riservata ai soli uomini, i giochi d'azzardo e più in generale quelli praticati in società.

I bambini e le bambine, in particolare – come hanno dimostrato, più di recente, anche alcune ricerche presentate in occasione di un convegno su *Giochi e giocattoli nel Medioevo piemontese e ligure*, organizzato da Rinaldo Comba e Riccardo Rao (Comba e Rao, 2005) – giocavano con palloni realizzati in pelle o vesciche di maiale, con fischietti di terracotta di svariate forme, con trottole e bambole, in legno o di argilla. I più fortunati disponevano di piccole lance, di archi, scudi e spade, come pure di cavallibastone, che cavalcavano correndo (D'Adami, 2005, p. 34). Molto amati erano anche gli animali, uccelli di varie specie e scoiattoli, ma anche falchi, posseduti in particolar modo dai grandi signori e dalle famiglie nobili, e piccole scimmie.

Per gli adulti, invece, lo svago per antonomasia era costituito dalla festa, durante la quale si interrompeva la *routine* quotidiana, si infrangevano gli schemi e si dava libero sfogo ai desideri (Sardina, 2024, pp. 22-23); la festa liberava e potenziava la vita sociale, era qualcosa di più di un tempo di pausa, era un tempo di solennità, unico e raro, in cui tutto poteva sconfinare: le azioni, i comportamenti, il cibo, i costumi, i giochi e tanto altro ancora (Heers, 1971, pp. 130-131; Borst, 1988, p. 100)².

In occasione delle festività e la domenica, quando vigeva il divieto di praticare qualsiasi attività lavorativa, si era soliti allestire giostre e tornei cavallereschi, cioè scontri fra due o più cavalieri, che ostentavano la propria forza e perizia nell'uso delle armi; ma anche giochi di società, come partite a scacchi e dadi, gare di "suole" o di "pallacorda", una sorta di antenati degli attuali giochi del calcio, del rugby e del tennis.

L'iniziativa di organizzare un torneo cavalleresco era di solito in capo al signore feudale, che ne disponeva l'allestimento in occasione di particolari festività, come la Pasqua e il Natale, ricorrenze solenni, incoronazioni, investiture cavalleresche, matrimoni e altri lieti eventi o per celebrare la vittoria in battaglia (Keen, 1995; Merdrignac, 2002). Assieme alla giostra o al torneo, concepito da principio come esercizio propedeutico alla guerra, ma via via trasformatosi in mezzo/momento d'intrattenimento e socialità, si approntavano spesso fastosi banchetti, che si protraevano anche per diversi giorni, e si allestivano spettacolari feste danzanti, attestate nelle città come presso le grandi corti.

² Sugli aspetti sovversivi della festa in generale e in particolare del Carnevale, cfr. Bernardi, 2023, pp. 205-226.

Riguardo al torneo, si trattava, nello specifico, di simulare un vero e proprio duello, a piedi o a cavallo, durante il quale i partecipanti, e cioè i cavalieri, dando prova di abilità e coraggio, si sfidavano protetti da pesanti armature. Lo scontro, regolato da un preciso protocollo comportamentale – un vero e proprio statuto ludico –, avveniva con le armi in pugno, spade o lance dalla punta spezzata o arrotondata, che non mancavano, tuttavia, di infliggere duri colpi e ferite mortali (Baruti Ceccopieri, 1990; Balestracci, 2001; Cavina, 2005; e Delle Donne, 2017).

Il rischio di mettere a repentaglio la vita stessa del cavaliere per amore del gioco, per sete di avventura, successo e denaro, provocò inevitabilmente l'indignazione della Chiesa, contrariata dal dilagare di questa pericolosa pratica ludica (Cardini, 1992, p. 33). A partire dal XII secolo, infatti, attraverso lo strumento del concilio, le più alte gerarchie ecclesiastiche intervennero strenuamente imponendo limitazioni e divieti; vennero colpiti da scomunica quanti avessero preso parte ai tornei e si giunse finanche a negare la sepoltura al cavaliere caduto in combattimento (Balestracci, 2001, pp. 88-99; Sardina, 2024, pp. 33-34). Allo stesso tempo canonisti, predicatori, autori di trattati teologico-morali e agiografi fecero a gara nel formulare esortazioni contro i giochi militari e violenti, ricorrendo anche ad aneddoti piuttosto paurosi che dissuadessero chi traeva diletto da simili pratiche (Le Goff, 1987; Rizzi, 2013). Il vescovo e teologo francese Giacomo da Vitry, ad esempio, nel Duecento, giunse a dimostrare come durante un torneo si potessero commettere addirittura tutti e sette i peccati capitali (superbia, invidia, ira, accidia, avidità, cupidigia e gola)³. In linea di principio, la Chiesa non avversava l'attività fisica in quanto tale, della quale, al contrario, riconosceva l'utilità – non fosse altro che come forma di addestramento per combattere i nemici della fede –, ma disapprovava con convinzione la pericolosità dei tornei e l'inutile spargimento di sangue. È noto, tuttavia, che malgrado l'avversione di teologi e predicatori, alcuni papi e cardinali si fecero promotori dell'organizzazione di giostre e tornei, contribuendo in tal modo anche alla loro diffusione (Rizzi, 1995, pp. 132-134). Di conseguenza, nonostante le proibizioni e gli ammonimenti, il torneo continuò a lungo a rappresentare un «luogo di eccezionale rilievo» per la socialità e il divertimento, oltre che «per la trasmissione di consuetudini e modelli comportamentali di matrice nobiliare» (Cavina, 2005).

Tra i giochi vietati perché considerati pericolosi rientrava anche una particolare tipologia di “gioco-scontro” rappresentata dalle cosiddette

³ Cfr. il sermone 52: *Ad potentes et milites*. Testo e commento in Le Goff, 1985, pp. 64-65.

“battagliole”, vere e proprie risse di gruppo particolarmente diffuse nelle società cittadine, e che coinvolgevano tanto gli adulti quanto i ragazzi più giovani (Zorzi, 1993; Rizzi, 2004; e Ortalli, 2004). Durante una “battagliola” tutti i partecipanti inscenavano un conflitto, combattendo a mani nude, con mazze o bastoni di legno, pietre, coltelli, palle di piombo o addirittura armi, che potevano, ovviamente, provocare anche lesioni piuttosto gravi (Ortalli, 2004). Le sassaiole o gli scontri veri e propri avevano luogo solitamente sui ponti, in zone di confine, in aree suburbane e, non di rado, nella piazza principale, dove, in particolari circostanze, come durante il Carnevale, si radunava tutta la popolazione, pronta a scendeva in campo schierata in fazioni contrapposte (Settia, 1993).

Il fenomeno, attestato tra XII e XIV secolo, era spesso causa di morti e feriti tra i partecipanti, motivo per cui, dall’iniziale accondiscendenza delle autorità comunali (interessate magari ad addestrare le milizie cittadine prima della diffusione delle truppe mercenarie), si passò, nel corso del Duecento, al suo progressivo disciplinamento. In diverse norme statutarie iniziarono infatti a comparire limitazioni e divieti, che miravano a contenere le manifestazioni più violente, fino alla totale interdizione del *ludus battaglie*, sancita quasi ovunque nel Trecento, in concomitanza con l’incremento del numero dei mercenari, degli assembramenti pericolosi e delle sommosse popolari (Settia, 1993; Zorzi, 1993; e Rizzi, 2024).

2. I “giochi da tavolo”: tra tolleranza e divieti

Molto più diffusi dei “giochi di movimento” e sicuramente meno suscettibili al controllo degli organi di governo, che intervenivano a vietare i passatempi considerati proibiti perché d’azzardo, erano i “giochi da tavolo”, ampiamente praticati in tutte le città d’Italia e d’Europa, e in uso anche presso i centri minori e le comunità rurali (Rizzi, 2005). Erano questi dei “giochi di posizione” nei quali i partecipanti si sfidavano da fermi, senza alcuno sforzo fisico, ma semplicemente utilizzando, muovendo o lanciando in aria particolari oggetti (come carte, pedine, bastoncini, dadi ecc.) (Vallerani, 1993). A seconda della tipologia di gioco, la vittoria o la sconfitta potevano essere determinate dal caso, oppure dipendere dalla capacità e dalla perizia del giocatore. In entrambe le situazioni il rischio di sfociare nell’azzardo era particolarmente elevato, e ciò preoccupava le autorità preposte al mantenimento dell’ordine pubblico (sovrani, signori, istituzioni cittadine e mondo ecclesiastico). Riccardo di San Germano riferisce che Federico II, durante una Curia generale tenuta a Messina, nel 1221,

condannò quanti giocavano ai dadi, d'azzardo e bestemmiavano, prescrivendo tutta una serie norme atte a contenere azioni e comportamenti ritenuti illeciti (Garufi, 1936-1938, pp. 94-96); norme che dieci anni più tardi confluiranno nel capitolo *De hiis, qui ludunt ad datios* delle Costituzioni del Regno di Sicilia (Stürner, 1996, pp. 449-450)⁴. Ordinanze in tal senso ricorrono numerose negli statuti di diversi comuni dell'Italia centro-settentrionale, che vietano giochi, svaghi e intrattenimenti ritenuti riprovevoli dalla morale corrente e dagli uomini di Chiesa (Crouzet Pavan, 2000)⁵.

Per Tommaso d'Aquino (1225/1226-1274) l'illecito non era attribuito al gioco in quanto attività ludica, ma determinato dagli effetti negativi che lo stesso gioco, soprattutto se d'azzardo, avrebbe potuto generare: scurrilità, bestemmia, frode, usura, violenza verbale o peggio ancora fisica tra giocatori, spettatori ed eventuali scommettitori. Il gioco, al contrario, considerato legittimo e promosso dai predicatori era quello funzionale alla formazione del buon cristiano, alla sua educazione, in grado di disciplinare le pulsioni, il corpo e la mente (Rizzi, 1993; Casagrande e Vecchio, 2019; e Sardina, 2024, pp. 41-46). L'esercizio fisico, ad esempio, era considerato ammissibile, come sosterrà agli inizi del Trecento il domenicano Giordano da Pisa (1255-1311), ammettendo che non si sarebbe potuto solo e sempre pregare o compiere opere pie (Rizzi, 2001, p. 80). Il nodo cruciale era rappresentato dal fatto che, in caso di gioco d'azzardo, il giocatore sarebbe stato disposto a dilapidare tutti i suoi risparmi e l'intero patrimonio di famiglia. Un rischio altissimo per il singolo, per i suoi familiari, ma anche per la comunità tutta, impoverita dal dilagare di situazioni di disagio economico e sociale. Il giocatore, scialacquatore e ozioso, era visto infatti come una rovina per la società, al contrario dell'onesto lavoratore, giudicato utile per l'intera comunità. Non meno preoccupazioni destava poi la sorte del vincitore, disposto a imbrogliare, avido di ricchezze e dunque peccatore, al quale per ripulirsi la coscienza non restava che restituire i profitti illeciti ed elargire elemosine ai poveri (Ceccarelli, 2001).

Diversi giochi, d'azzardo e non, si svolgevano con i dadi o con altri oggetti simili (in osso, legno, avorio, più raramente in vetro o in metallo) che ispirarono attività ludiche come la *morbiuola*, l'*aliosso* (dal nome dell'osso del tallone delle zampe posteriori degli agnelli), il *coderone* (un particolare gioco di dadi, di cui però si ignorano le caratteristiche); la *marelle* (una sorta di gioco dell'oca o della campana, in cui si salta «da caselle benigne e

⁴ Capitolo conosciuto anche come *De penis illorum qui taxillorum ludos et tabernas frequentant* e *De Aleatorum et dactiorum infamia*. Cfr. anche Huillard-Bréholles, 1855, pp. 174-175.

⁵ Per i capitoli contro il gioco redatti in area siciliana: Sardina, 2024, pp. 116-122.

propizie a caselle maligne e perverse») (Erba, 2000, p. 170) e la *gherminella* (consistente nel far sparire e riapparire una cordicella all'interno e all'esterno di una bacchetta). A questi giochi, spesso d'azzardo se praticati da adulti, si aggiungevano quelli con le carte, ugualmente d'azzardo e per questo proibiti dalla normativa (Ceccoli, 2004, p. 14).

Il gioco dei dadi, in particolare, ereditato dalla cultura e dalla tradizione classica, costituiva una forma di svago e di diversivo molto apprezzata presso tutte le classi sociali, incluse le teste coronate. Quasi tutti i signori vi giocavano con piacere, come il conte Carlo d'Angiò (re di Napoli nel 1266), il conte Alfonso di Poitiers (1220-1271) (De Lollis, 1969, p. 52 e nota n. 2), il duca di Berry (Giovanni di Valois, 1340-1416) o Carlo III di Navarra (re dal 1387 al 1404), primogenito di Carlo il Cattivo o il Malvagio (vissuto tra il 1332 e il 1387) (Tuchman, 2020).

In generale, quando si giocava ai dadi, si era soliti, tranne alcune varianti, rispettare particolari regole:

1. Si giocava quasi sempre con 3 dadi.
2. Ogni dado doveva avere 6 facce e su ciascuna di esse era inciso un numero che andava da 1 a 6. I numeri erano predisposti in modo tale che la somma dei punti posti sulle facce contrapposte fosse sempre uguale a 7.
3. Per stabilire chi dovesse giocare per primo si lanciavano in aria i tre dadi e chi otteneva il punteggio più alto aveva il diritto di avviare il gioco;
4. All'inizio di ogni partita, i giocatori stabilivano quanto scommettere.
5. Vinceva la partita chi totalizzava il punteggio maggiore.

Il gioco dei dadi più diffuso nella Penisola, da Nord a Sud, era quello della *Zara* (al quale è dedicata un'ampia trattazione nel contributo di Simone Callegaro), menzionato anche da Dante nel VI canto del *Purgatorio*, che così si apre «Quando si parte il gioco della zara, / colui che perde si riman dolente, / repetendo più volte, e tristo impara; / con l'altro se ne va tutta la gente».

Per tutto il Medioevo (e in realtà anche oltre), il gioco dei dadi, rientrando nella categoria di quelli aleatori, da cui potevano derivare importanti vincite in denaro, venne investito da una dura censura, sia sul piano giuridico, come confermano la normativa consuetudinaria e la legislazione statutaria dell'epoca, sia su quello morale, giacché connesso, secondo i precetti religiosi, a tutta una serie di peccati, *in primis* l'avarizia⁶.

Tra i "giochi da tavolo" per i quali si ricorreva all'uso di pedine disposte su un tavoliere, particolare importanza ricopriva quello degli scacchi,

⁶ Si rinvia, in merito, ai contributi di Maria Rosaria Vassallo e Francesco Borghero.

capace di riflettere sulla scacchiera la stessa tripartizione della società medievale (Speciale, 2018; e Speciale, 2019)⁷. Le pedine fornivano infatti un'immagine allegorica della realtà, raffiguravano la guerra tra opposte fazioni, i rapporti e le interazioni tra diverse tipologie di personaggi, riprodotti nei pezzi degli scacchi con specifici tratti e caratteristiche, talvolta anche fisiche. Questo gioco, sul quale esisteva nel Medioevo tutta un'apposita manualistica per acquisire prontezza e abilità, si era diffuso originariamente nell'area indo-persiana. Molto praticato dagli Arabi, a seguito della conquista della Persia, era stato con successo introdotto da questi nell'Occidente europeo secondo due principali direttrici: dall'Oriente bizantino era giunto in Russia e in Scandinavia, mentre dalla Spagna araba si era diffuso in Sicilia e in tutti i paesi del Mediterraneo. Nel passaggio dal mondo islamico a quello cristiano, il gioco degli scacchi era stato chiaramente riletto attraverso il filtro della cultura cristiano-occidentale, che lo aveva elevato a tal punto da considerarlo un elemento distintivo della classe aristocratica e dei cavalieri: l'attività nobiliare per eccellenza. Gli scacchi, quindi, da pura «rappresentazione della guerra combattuta da uomini di opposti eserciti» e schieramenti, giungono gradualmente a costituire l'emblema di un'educazione raffinata, il «bagaglio indispensabile di ogni nobile che si apprestava a varcare le soglie della vita in società, sia essa militare che civile» (Ferraglio, 2007, p. 197). Ma, per quanto amatissimo dai nobili, celebrato nella poesia come nell'iconografia, il gioco degli scacchi, apparentemente «pacifico e tranquillo», era spesso anche causa di dispute «intorno alla scacchiera» (Huizinga, 2002, p. 12), e soprattutto quando lo stesso “degenerava” in mero gioco d'azzardo, provocando pesanti perdite di denaro da parte di uno o più giocatori. Preoccupazioni in tal senso si colgono persino nel *Decameron* boccaccesco, e in particolare nell'introduzione della prima giornata quando Pampinea invita la “brigata” di giovani fuggiti da Firenze per evitare il contagio a trascorrere il tempo raccontando novelle piuttosto che a giocare su tavolieri e scacchieri. Nel gioco infatti – si precisa – «l'animo dell'una delle parti convien che si turbi senza troppo piacere dell'altra e di sta a vedere» (Branca, 1999, p. 69). Ed era proprio al fine di scongiurare spiacevoli inconvenienti e gravi sanzioni, che le autorità invitavano a praticare gli scacchi, così come altri giochi, in luoghi aperti e pubblici, nelle piazze o per le strade, dove l'occhio vigile di chi deputato al controllo e alla

⁷ Le principali fonti documentarie che attestano la diffusione del gioco degli scacchi nel Mezzogiorno d'Italia sono gli inventari dei secoli XIV e XV in particolare. Si vedano in merito: Sardina, 2024, pp. 79-82; Santoro, 2002; e Petracca, 2013.

sicurezza avrebbe potuto impedire qualsiasi forma di azzardo e di illecito. Al contrario era severamente proibito giocare nelle abitazioni private, nelle botteghe e in spazi semichiusi.

Oltre a indicare i luoghi, la normativa stabiliva anche i tempi in cui sarebbe stato possibile dedicarsi alle attività ludiche, e vale a dire durante le feste, in periodo di fiera e nei giorni precedenti il Natale; mentre la notte rappresentava, per ovvi motivi, il momento meno indicato per il gioco e per questo il più sanzionato, in ragione anche del fatto che di notte sarebbe stato più difficile mantenere l'ordine, evitare le liti e contenere le esternazioni violente. Dal dettato delle prescrizioni, come pure dalla novellistica trecentesca, emerge quanto il gioco degli scacchi non fosse associabile al solo contesto nobiliare, ma rientrasse appieno nella quotidianità della gente comune, attratta dal rischio e desiderosa di far fortuna (Sartori, 2021, pp. 87-88).

Nella lotta contro il gioco d'azzardo, specie nel Quattrocento, si distinse soprattutto Bernardino da Siena (1380-1444), al quale si rifecono in seguito diversi teologi e altri predicatori. Per Bernardino a commettere peccato non era solo l'accanito giocatore ma anche tutti coloro che non avessero cercato di contenere e combattere il gioco d'azzardo. Era questo da parte dell'instancabile predicatore francescano un chiaro attacco nei confronti di quelle autorità che permettevano e autorizzavano simili passatempi, praticati – come si dirà più avanti – in apposite “case da gioco”, traendone per giunta lauti guadagni. Al contrario, la normativa ecclesiastica era in merito piuttosto rigida e precisa: vietava l'azzardo e invitava alla restituzione dei profitti di gioco (Ceccarelli, 2006, pp. 58-59). In ragione di ciò, e diffusasi la consapevolezza che l'azzardo rappresentasse, a differenza di altre forme di investimento, una inutile e dannosa pratica di rischio economico (Ceccarelli, 2003, p. 312), obiettivo dei Predicatori, e in particolare degli Osservanti, fu quello di indurre i governi cittadini a modificare i propri statuti nel segno di una maggiore intransigenza (Ceccarelli, 2003, pp. 331-332; Cardinali, 1993). Ai loro occhi l'appassionato giocatore, ispirato dal demonio, era spesso colui che non partecipava alle celebrazioni liturgiche, si infiammava facilmente, bestemmiava e dilapidava il proprio patrimonio a discapito della famiglia. Tutte caratteristiche, queste, che lo portavano a essere dai più biasimato e additato come colpevole e peccatore.

Ciò nonostante, e nonostante i duri attacchi della Chiesa, la diffusione del gioco si confermava vastissima, tanto da indurre le autorità cittadine a tramutare le azioni di contenimento e divieto in azioni di regolamentazione e pianificazione. Fu così – anche se relativamente a questo aspetto non mi

dilungherò, limitandomi a rinviare al denso studio di Gherardo Ortalli intitolato *Barattieri. Il gioco d'azzardo fra economia ed etica. Secoli XIII-XIV* (pubblicato con il Mulino nel 2012) – che nacquero le *baratterie* pubbliche, dotate di tavoli da gioco, ovvero delle case per giocare frequentate dai *barattieri*, giocatori professionisti legalizzati, ai quali, su autorizzazione e dietro il versamento di un dazio, era concesso il permesso di praticare liberamente le attività ludiche che desideravano (Crouzet Pavan, 2000; Ortalli, 2005; e Ortalli, 2006). Le prime *baratterie* si affermarono nel XIII secolo, per poi diffondersi in modo sempre più capillare tra Tre e Quattrocento. La regolamentazione delle *baratterie* coincise con il divieto del gioco privato, considerato illecito. Alcune deroghe ai divieti, come già anticipato, erano previste a Natale e Pasqua o durante lo svolgimento di fiere e mercati, allestiti in occasione delle principali festività religiose.

Tra i luoghi in cui era consentito giocare sono da includere anche le taverne e le osterie, i cui titolari, corrisposta l'apposita gabella, ottenevano il permesso di far giocare i propri avventori, con la garanzia di vigilare sulle frodi e contenere le liti (Ortalli, 1993; e Cherubini, 1995). Com'è facile intuire, però, osterie e taverne non erano ambienti adatti a tutti, l'abuso di vino, il linguaggio a dir poco colorito e la tensione del gioco potevano innescare miscele esplosive che degeneravano spesso in risse, anche molto violente.

Se volgiamo invece lo sguardo a contesti più raffinati, come quello aristocratico, e consideriamo nel complesso la società rinascimentale, sensibilmente animata dall'amore per il gioco, per le feste, per quanto fosse occasione di svago e di divertimento, non stupisce l'attenzione riservata dagli stessi giocatori alla fattura artigianale e alla pregevolezza dell'oggetto ludico. Ciò spiega senz'altro il largo impiego, presso i nobili, di scacchiere di lusso, di legno o di metallo, finemente lavorate e impreziosite da decori, con pietre o perle, all'altezza del rango, eleganti e ricercate come lo erano certo i loro possessori. Si pensi, ad esempio, allo scacchiere in avorio, o in avorio ed ebano, arricchito da pezzi in cristallo di rocca, usato da Carlo il Temerario presso la corte di Borgogna (1433-1477) (Marti, Borchert e Keck, 2008).

Quanto il gioco da tavolo fosse diffuso proprio negli ambienti di corte è provato da numerose testimonianze, inclusa una partita «ad scaccos» disputata il 4 agosto 1463, presso le paludi di Trani, tra il principe di Taranto, Giovanni Antonio Orsini del Balzo, e Ottolino di Bari⁸.

⁸ Archivio di Stato di Napoli, *Regia Camera della Sommaria, Diversi*, II Numerazione, Reg. 244, ms., c. 7v: «Et solut(i) sunt in paludibus Trani cum lusit ad scaccos cum Octolino de Baro tarenus unus».

Si ricorda, inoltre, che in origine la scacchiera non era divisa in quadrati bianchi e neri, ma si presentava monocroma, così come alcuni pezzi si muovevano in maniera differente rispetto a quanto contemplato dalle regole moderne. Le prime scacchiere colorate attestate nelle fonti, anche solo iconografiche, alternano al bianco, piuttosto che il nero, il rosso, che all'epoca rappresentava il colore della nobiltà, quello «che si conviene ai gentiluomini, alle genti di giustizia e agli uomini di valore» (Levi Pisetzky, 1964, p. 414), che caratterizzava le vesti per le occasioni importanti e dominava nei saloni delle feste, addobbati con tende, arazzi e tappeti colorati proprio di rosso (Tramontana, 1993; Muzzarelli, 2008).

Secondo Sicillo, araldo aragonese alla corte di Alfonso il Magnanimo e autore di un prezioso libretto (*Trattato dei colori nelle armi, nelle livree e nelle divise*) (Sicillo, 1599), ogni colore della gamma cromatica assumeva un particolare significato e si addiceva, pertanto, a specifiche situazioni e persone. Così, se la porpora per purità e splendore era propria dei re, il rosso era il colore degli abiti da cerimonia, delle feste e dei tornei. Il verde, tanto presente in natura, nei boschi, nei prati, e soprattutto in primavera, era quello preferito dai giovani, simbolo di freschezza e spensieratezza, mentre l'azzurro era portato volentieri dalle fanciulle in età da marito. E ancora, il nero indicava il lutto e l'eleganza; il bianco la castità e la purezza; il giallo la liberalità e l'allegrezza (Levi Pisetzky, 1964, pp. 414-415⁹).

In conclusione

Concludiamo questo rapido *excursus* sulle pratiche ludiche in età medievale, sottolineando come l'opera di riorganizzazione delle stesse, da parte di istituzioni cittadine, signorili o nascenti Stati nazionali, abbia inciso profondamente sulla natura e sulla percezione del gioco, che da attività tollerata, considerata quasi al limite della legalità o addirittura vietata, passerà a rappresentare un momento importante della vita sociale di ogni persona; assumerà un valore, individuale e collettivo, funzionale al raggiungimento del benessere psico-fisico e dello sviluppo completo della personalità. Certo, nel tardo Medioevo questa prospettiva appariva ancora abbastanza lontana, ma qualcosa di nuovo cominciava a profilarsi all'orizzonte. Si stava andando, progressivamente, nella direzione di scagionare dall'accusa di aver trasgredito le regole e commesso un peccato

⁹ Per una puntuale analisi sul diverso uso e significato dei colori della scala cromatica in pittura, ma anche nell'abbigliamento e nell'arte decorativa in genere sul finire del Medioevo, si rinvia, soprattutto, alla splendida e intramontabile analisi di Huizinga, 2002, pp. 386-390.

il soggetto che saltuariamente si cimentava in una partita a dadi o a scacchi, magari in occasione di feste, cerimonie solenni e banchetti. Il giocatore cessava di essere visto esclusivamente come un essere spregevole e vizioso.

Esplicativa in tal senso è stata la posizione del francescano osservante Angelo Carletti di Chivasso (morto nel 1495), il quale arrivò a sostenere che anche l'azzardo, se praticato in modo saltuario, con finalità ricreative, sublimato magari dal proposito di elargire parte della vincita in beneficenza, potesse essere assimilato a qualsiasi altra forma ludica, rientrando a pieno titolo tra le attività e i giochi consentiti in un contesto cittadino economicamente e socialmente vivace e dinamico (Todeschini, 1998; e Rusconi, 2023, pp. 211-213). Ci si poneva, in definitiva, l'obiettivo «di rieducare al gioco onesto e combattere quello “degenerato”» (Sardina, 2024, p. 55) e disonesto. Questo avrebbe significato la rivalutazione di alcuni giochi rispetto ad altri, come quelli d'ingegno o legati all'attività ginnica, così come la separazione tra quelli ritenuti leciti, e dunque consigliati perché moderati, ispirati al sano divertimento e non peccaminosi, e quelli giudicati invece decisamente sconvenevoli e illeciti.

La vivacità del dibattito morale e teologico sulle attività ludiche e sulla loro regolamentazione si confermò tale anche tra la fine del Medioevo e la prima età moderna, epoca in cui lo svago e il gioco iniziarono comunque ad assumere le connotazioni di un valore indispensabile a ritemperare l'uomo e la donna dalle fatiche del lavoro, divenendo parte della stessa vita quotidiana (Ortalli, 1995, p. 53). Questa rinnovata concezione, che si afferma proprio a cavallo tra XV e XVI secolo, sarà di fondamentale importanza per gli sviluppi cui andrà incontro la sfera ludica durante l'età moderna e per l'influenza che il gioco assumerà sulle rinnovate e complesse strutture sociali dei secoli successivi.

Non sembri dunque superfluo a questo punto sottolineare come un fenomeno variegato e poliedrico, oltre che di grande interesse antropologico, come quello ludico, meriti di essere approfondito a tutto tondo, in un'ottica ampia e interdisciplinare, capace di cogliere elementi strutturali ravvisabili a lungo termine, indicatori di continuità o di cambiamento che si sono rivelati significativi negli assetti istituzionali, sociali, economici e culturali delle società medievali e moderne, e che hanno inevitabilmente influenzato quelle contemporanee. La storia del gioco e dei giochi, a partire, in questo caso, dal Medioevo, non potrà che rappresentare una straordinaria esperienza culturale, frutto della

commistione e della sovrapposizione tra morale e religione, etica e politica, norma e trasgressione, paura e piacere.

Bibliografia

1. Fonti inedite:

Archivio di Stato di Napoli, *Regia Camera della Sommaria, Diversi*, II Numerazione, Reg. 244, ms.

2. Fonti edite:

Branca, V. (a cura di). (1999). Boccaccio Giovanni, *Decameron*. Firenze: Le Lettere.

Carozzi, C. (a cura di). (1979), Adalbéron de Laon, *Poème au roi Robert*. Paris: Les Belles Lettres.

Garufi, C.A. (a cura di). (1936-1938). Riccardo da San Germano, *Chronica Rerum Italicarum Scriptores*, VII/2, Bologna: Zanichelli.

Huillard-Bréholles, J.-L.-A (a cura di). (1855). *Historia diplomatica Friderici II*, vol. IV, parte I. Parigi: Henricus Plon.

Petracca, L. (a cura di). (2013). *Gli inventari di Angilberto del Balzo, conte di Ugento e duca di Nardò. Modelli culturali e vita di corte nel Quattrocento Meridionale*. Roma: Istituto Storico Italiano per il Medio Evo.

Sicillo, Araldo del re Alfonso d'Aragona (1599). *Trattato dei colori nelle armi, nelle livree e nelle divise*. Venezia: Lucio Spineda.

Stürner, W. (a cura di) (1996). *Die Konstitutionen Friedrichs II. für das Königreich Sizilien*. (MGH - Constitutiones et Acta Publica Imperatorum et Regum). Hannover: Hahnsche Buchhandlung (Hahn).

3. Studi

Aceto, F., e Luciola, F. (a cura di). (2019). *Giocare tra Medioevo ed età moderna. Modelli etici ed estetici per l'Europa*. Treviso-Roma: Collana Ludica, Fondazione Benetton Studi Ricerche, Viella.

Balestracci, D. (2001). *La festa in armi: giostre, tornei e giochi del Medioevo*, Roma-Bari: Laterza.

Baruti Ceccopieri, M.V. (a cura di). (1990). *La civiltà del torneo (sec. XII-XVII). Giostre e tornei fra Medioevo ed età moderna*, Atti del VII convegno di studio (Narni, 14-16 ottobre 1988), Narni: Centro Studi Storici.

- Bernardi, C. (2023). Il dissenso nelle feste medievali tra rivolta e rivoluzione. In Alberzoni M.P. e Lambertini, R. (a cura di). *Manifestare e contrastare il dissenso (secoli XI-XIV)*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 205-226.
- Borst, A. (1988). *Forme di vita nel Medioevo*, Napoli: Guida.
- Cardini, F. (1992). *Guerre di primavera: studi sulla cavalleria e la tradizione cavalleresca*, Firenze: Le Lettere.
- Casagrande, C. e Vecchio, S. (2019). Vizi e virtù del gioco: l'eutrapelia fra XIII e XV secolo. In Aceto F. e Lucoli F. (a cura di). *Giocare tra Medioevo ed età moderna*. Roma: Viella, pp. 21-36.
- Cardinali, C. (1993). Il santo e la norma. Bernardino da Siena e gli statuti perugini del 1425. In Ortalli, G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Roma: Viella, pp. 183-191.
- Cavina, M. (2005). *Il sangue dell'onore. Storia del duello*, Roma-Bari: Laterza.
- Ceccarelli, G. (2001). Gioco tra economia e teologia, *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 7, pp. 46-60.
- Ceccarelli, G. (2003). *Il gioco e il peccato. Economia e rischio nel tardo Medioevo*. Bologna: Il Mulino.
- Ceccarelli, G. (2006). Gambling and economic thought in the Late Middle Ages. *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 12, pp. 54-63.
- Ceccoli, G. (2004). *Giocare nel Medioevo. Conoscere e costruire i giochi in uso tra XIII e XIV secolo: un'esperienza di ricerca storica*. San Marino: Aiep.
- Centro Italiano di Studi per l'Alto Medioevo (a cura di). (2018). *Il gioco nella società e nella cultura dell'Alto Medioevo*, Atti della LXV settimana di studio del Centro Italiano di Studi per l'Alto Medioevo (CISAM) (Spoleto 20-26 aprile 2017). Spoleto: Fondazione Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo.
- Cherubini, G. (1995). La taverna nel basso Medioevo. In Cavaciocchi, S. (a cura di). *Il tempo libero. Economia e società (Loisirs, Leisure, Tiempo Libre, Freizeit)*. Secc. XIII-XVIII. Firenze: Le Monnier, pp. 525-555.
- Comba, R. e Rao, R. (a cura di). (2005), *Giochi e giocattoli nel Medioevo piemontese e ligure*, Giornate di studio (Rocca de' Baldi, 14-15 dicembre 2002: omaggio ad Anna Maria Nada Patrone). Cuneo: Società per gli Studi Storici di Cuneo.
- Crouzet Pavan, É. (2000). Il gioco d'azzardo nell'Italia medievale attraverso le fonti legislative dei secoli XIII-XV. *I Quaderni del m.ae.s. Journal of Mediae Aetatis Sodalitium*, 3, pp. 33-63.

- D'Adami, M.L. (2005). *Alimentazione e malattie infantili nel pieno e tardo Medioevo*. Firenze: Firenze Atheneum.
- Delle Donne, F. (a cura di). (2017). *L'esercizio della guerra, i duelli e i giochi cavallereschi. Le premesse della disfida di Barletta e la tradizione militare dei Fieramosca*. Barletta: Cafagna.
- De Lollis, C. (1969 rist. anastatica, 1896), *Vita e poesie di Sordello di Goito*. Bologna: Forni.
- Erba, L. (2000). *Magia e invenzione. Studi su Cyrano de Bergerac e il primo Seicento francese*, Milano: Vita e Pensiero.
- E. Ferraglio, E. (2007). Libri e pratica del nobile gioco. In Baronio A. (a cura di). *Gli scacchi e il chiostro*. Brescia: Fondazione civiltà bresciana.
- Heers, J. (1971). *Fêtes, jeux et joutes dans les sociétés d'Occident à la fin du Moyen-Âge*. Montréal: Université de Montréal. Institut d'études médiévales.
- Huizinga, J. (1946, prima edizione nel 1939). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.
- Huizinga, J. (2002, prima edizione nel 1919). *L'autunno del Medioevo. Introduzione di Eugenio Garin*. Milano: Rizzoli.
- Keen, M. (1995). Nobles' Leisure: Jousting, Hunting and Hawking. In Cavaciocchi, S. (a cura di). *Il tempo libero. Economia e società (Loisirs, Leisure, Tiempo Libre, Freizeit)*. Secc. XIII-XVIII. Firenze: Le Monnier, pp. 307-322.
- Le Goff, J. (1985). Realtà sociali e codici ideologici all'inizio del secolo XIII: un *exemplum* di Giacomo da Vitry sui tornei. In Le Goff, J. (a cura di). *L'immaginario medievale*, trad. di A. Salmon Vivanti. Roma-Bari: Laterza: pp. 57-74: 64-65.
- Le Goff, J. (a cura di). (1987). *L'uomo medievale*, Roma-Bari: Laterza.
- Levi Pisetzký, R. (1964). *Storia del costume in Italia*, II. Milano: Istituto Editoriale Italiano.
- Lorè, V. e Rao, R. (2017). Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani, *Reti Medievali*, 18, 2, pp. 305-340.
- Marti, S., Borchert, T.-H. e Keck, G. (a cura di). (2008). *Charles le Téméraire. Faste et Déclin de la cour de Bourgogne*. Bruxelles-Bruges: Mercatorfonds.
- Merdrignac, B. (2002). *Le sport au Moyen Âge*. Rennes: Presses Universitaires de Renne.
- Muzzarelli, G. (2008). *Guardaroba medievale. Vesti e società dal XIII al XVI secolo*. Bologna: Il Mulino.

- Ortalli, G. (1993). Il giudice e la taverna. Momenti ludici in una piccola comunità lagunare (Lio Maggiore nel XIV secolo). In Ortalli, G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Roma: Viella, pp. 49-70.
- Ortalli, G. (1995). Tempo libero e medio evo: tra pulsioni ludiche e schemi culturali. In Cavaciocchi S. (a cura di). *Il tempo libero. Economia e società (Loisirs, Leisure, Tiempo Libre, Freizeit)*. Secc. XIII-XVIII. Firenze: Le Monnier, pp. 31-54: 53.
- Ortalli, G. (2004). From war to games: close similarities and huge differences, *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 10, pp. 9-19.
- Ortalli, G. (2005). Games, feasts, markets. The lifting of bans in small mediaeval communities. *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 11, pp. 96-108.
- Ortalli, G. (2006). From ban to business. The absorption of gambling into the economic system (XIII-XVI centuries). *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 12, pp. 39-53.
- Rizzi, A. (1993). Il gioco fra norma laica e proibizione religiosa: l'azione dei predicatori fra Tre e Quattrocento. In Ortalli, G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Roma: Viella, pp. 149-182.
- Rizzi, A. (1995). *Ludus/ludere. Giocare in Italia alla fine del medioevo*, Roma: Viella.
- Rizzi, A. (2001). Gioco, disciplinamento, predicazione, *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 7, pp. 79-96.
- Rizzi, A. (2005). La regolamentazione del gioco nelle comunità italiane minori alla fine del medioevo. *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 11 (2005), pp. 123-131.
- Rizzi, A. (2013). Predicatori, confessori mendicanti e gioco alla fine del Medioevo. In Sonntag J. (a cura di). *Religiosus Ludens. Das Spiel als kulturelles Phänomen in mittelalterlichen Klöstern und Orden*. Berlin-Boston: De Gruyter, pp. 97-114.
- Rizzi, A. (2024). Il gioco della "battagliola". In Centro Italiano di Studi per l'Alto Medioevo (a cura di). *Pace e guerra nel basso Medioevo*, Atti del XL Convegno storico internazionale (Todi, 12-14 ottobre 2023), Spoleto: Fondazione Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo, pp. 219-254.
- Rusconi, R. (2023). *Predicazione e predicatori nel medioevo e in età moderna*. Roma: Viella.
- Santoro, D. (2002). Il tesoro recuperato. L'inventario dei beni delle regine di Sicilia confiscati a Manfredi Alagona nel 1393. *Anuario de Estudios Medievales*, 37/1 (enero-junio), pp. 71-106.

- Sardina, P. (2024). *Scherza coi fanti e lascia stare i santi. Giochi proibiti e divertimenti leciti nella Sicilia medievale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sartori, M. (2021). *Il gioco e la novellistica fra Tre e Quattrocento*. Roma: Viella.
- Settia, A. (1993). La “battaglia”: un gioco violento fra permissività e interdizione. In Ortalli, G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Roma: Viella, pp. 121-132.
- Speciale, L. (2018). Il gioco come status-symbol. Gli scacchi tra formule rappresentative e testimonianze materiali. In *Il gioco nella società e nella cultura dell'Alto Medioevo*, Atti della LXV settimana di studio del Centro Italiano di Studi per l'Alto Medioevo (CISAM) (Spoleto 20-26 aprile 2017). Spoleto: Fondazione Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo, pp. 241-270.
- Speciale, L. (2019). Il gioco di un re: gli scacchi di Carlo Magno. In *Castrum superius. Il palazzo dei re normanni*, Palermo: Fondazione Federico II, pp. 204-217.
- Tramontava, S. (1993). *Vestirsi e travestirsi in Sicilia*. Palermo: Sellerio.
- Todeschini, G. (1998). Scienza economica francescana nella Summa di Angelo da Chivasso. In Capitani, O. e Comba, R. et altri (a cura di). *Frate Angelo Carletti osservante. Nel V centenario della morte (1495-1995)*. Atti del Convegno (Cuneo, 7 dicembre 1996 - Chivasso, 8 dicembre 1996). Cuneo: Saste, pp. 157-68;
- Tuchman, B.W. (2020). *Uno specchio lontano. Un secolo di avventure e di calamità: il Trecento*, Vicenza: Neri Pozza.
- Vallerani, M. (1993). “Giochi di posizione” tra definizioni legali e pratiche sociali nelle fonti giudiziarie bolognesi del XIII secolo. In Ortalli, G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Roma: Viella, pp. 13-34.
- Verdon, J. (2004). *Feste e giochi nel Medioevo*. Milano: Hoepli.
- Zorzi, A. (1993). Battagliole e giochi d'azzardo a Firenze nel tardo Medioevo: due pratiche sociali tra disciplinamenti e repressione. In Ortalli, G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Roma: Viella, pp. 71-107.

Cuando la moral y la ley tienen doble rasero: juego castigado y juego disfrutado en la Andalucía bajomedieval

LUIS CABEZA DELGADO, SILVIA MARÍA PÉREZ GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE



Introducción

Las fiestas en las sociedades urbanas medievales, en las que confluían familiares, vecinos y ciudadanos, eran fundamentales, además de por el aspecto lúdico, por la capacidad que tenían de reforzar los lazos de la comunidad. Entre una de sus múltiples manifestaciones destacaba el juego, una actividad beneficiosa para el común en tanto que ayudaba a desprenderse de las estructuras racionales de la vida profana (Asenjo González, 2013). Por su parte, los estamentos privilegiados, a través de los juegos caballerescos, tenían la oportunidad de reivindicar su orden social, así como de visibilizar las habilidades del buen guerrero (Borgognoni, 2014).

En el periodo medieval, el universo del juego discurrió entre dos vertientes. Por un lado, era una actividad en la que la participación multitudinaria era posible, favorecía la convivencia y aportaba distensión en el día a día. Por otro, constituyó un caballo de batalla para las autoridades tanto seculares como eclesiásticas. En contra del ocio y el placer gratuitos, para los religiosos el tiempo libre debía ser consagrado a Dios. Asimismo, debían evitarse a toda costa juegos como el de los dados, en el que el gobernaba el azar y, por ende, se actuaba contra la providencia divina (Ladero Quesada, 2004).

Precisamente, en esta dualidad se enmarca este trabajo en el que abordamos la importancia del juego como actividad de disfrute general, al tiempo que objeto de prohibiciones en la región andaluza de fines de la Edad Media y comienzos de la Modernidad. Para estudiar el primer aspecto nos valdremos de los *Hechos del condestable Miguel Lucas de Iranzo*, una crónica editada por Carriazo y Arroquia (2009). En ella se ofrece un retrato de los juegos de la época que destacaron por su riqueza y variedad: juegos caballerescos (caza, correr la sortija, justas, torneos y batallas de moros y cristianos), así como juegos populares (juegos de mesa, correr toros y combates de alimentos).

Con respecto al ámbito del juego castigado, nos detendremos en las rentas que se recaudaban procedentes de las sanciones a quienes habían practicado actividades lúdicas prohibidas. En este sentido, hemos escogido un suceso que acaeció en Jerez de la Frontera, segunda ciudad en importancia del reino de Sevilla, donde Fernán Ruiz Cabeza de Vaca, mayordomo de los muros y torres, no destinó correctamente los ingresos que percibía por las penas de los juegos. Esta información nos ha llegado gracias a los expedientes del proceso que se conservan en el Archivo General de Simancas (AGS), específicamente en el fondo del Registro del Sello de Corte (RGS), y que abarcan el periodo comprendido entre 1489 y 1504.

1. El juego disfrutado en los *Hechos del condestable Miguel Lucas de Iranzo*

La figura del condestable don Miguel Lucas de Iranzo es un claro ejemplo de ascenso social desde orígenes humildes. A la muerte de Juan II (1454) subió al trono Enrique IV, quien tuvo que buscar apoyo en hidalgos o aristócratas sin título que a cambio de favores eran ennoblecidos, como ocurrió con Miguel Lucas de Iranzo (Pérez Bustamante y Calderón Ortega, 1998).

Su educación transcurrió en el seno de una modesta familia hasta que entró al servicio de Juan Pacheco, marqués de Villena (Franco Silva, 2009). A través de él logró entrar en la corte castellana de Juan II sirviendo como paje de su hijo Enrique. Este vínculo afectivo le permitió ascender desempeñando puestos de responsabilidad como Halconero mayor del Reino, Canciller mayor de Castilla, alcaide de Alcalá la Real, Andújar y Jaén y miembro del Consejo Real (Meregalli, 1993). Finalmente fue nombrado Condestable, lo que provocó el recelo de los aristócratas ante la posibilidad de influir directamente en las decisiones militares del rey.

Por ello se trasladó a Jaén en 1459 donde sirvió al rey luchando contra los musulmanes en las fronteras granadinas (Soriano del Castillo, 1998). Allí ejerció funciones de gobernador, legislador y juez de Jaén. La forma de vida del condestable en esta ciudad parece más la vida de un monarca que la de un caballero, tal como se refleja en la Crónica de los *Hechos del condestable Don Miguel Lucas de Iranzo* (Carriazo y Arroquia, 2009). Se trata de un retrato social de la corte del condestable entre el 25 de marzo de 1458 y finales de diciembre de 1471.

En esta época los miembros de la nobleza mandaban escribir crónicas,

en las que se acentuaban los aspectos más caballerescos para defender su estatus. Ante la debilidad del poder real, el verdadero dominio era llevado a cabo más por favoritos que por los propios monarcas y estos emulaban a los nobles en la redacción de sus crónicas (Ramírez Álvarez, 2024). Los *Hechos del condestable Miguel Lucas de Iranzo* se redactaron para justificar el ascenso de un hombre humilde. Se le presenta como un defensor de Enrique IV con tintes de héroe y como la persona que consiguió hacer de Jaén una ciudad más moderna, con una corte ostentosa donde lo lúdico tenía un gran protagonismo.

En esta obra los términos fiestas, juegos y ceremonias tienen una gran similitud por su carácter lúdico. Para el narrador de los *Hechos del condestable Don Miguel Lucas de Iranzo* el juego ocupa un papel fundamental en abundantes ocasiones y de distintas formas (Ramírez Macías y Fernández Truán, 2010). Recordemos que, desde los tiempos más remotos, la existencia humana ha ido acompañada de deportes y juegos. Con el cambio de épocas y civilizaciones, la forma y el carácter de estas actividades se modificaron: cada período dejó una huella específica y generó un tipo especial de desarrollo.

2. Juegos caballerescos

La caza

Aunque durante el periodo medieval se promulgaron numerosas normas en torno a la caza (Montoya Ramírez, 1983), quienes la practicaron no dejaron registros que detallaran las definiciones de esta actividad. Los autores contemporáneos han buscado tales definiciones de la caza, como el antropólogo biológico Matt Cartmill, para quien la caza es “la matanza deliberada, directa y violenta de animales salvajes descontrolados; y definimos a los animales salvajes en este contexto como aquellos que no han sido sometidos a ningún control”. El autor continúa: “La caza es, por definición, un enfrentamiento armado entre lo humano y lo salvaje, entre la cultura y la naturaleza. Dado que implica una matanza violenta, premeditada y enfrentada, representa algo así como una guerra librada por la humanidad contra la naturaleza salvaje” (Cartmill, 1993, p. 30).

Esta definición puede completarse con la de Ortega y Gasset quien, atendiendo a la devoción y seriedad que los cazadores han dedicado a la caza durante milenios, se propuso llegar a la raíz de esta actividad desde la Antigüedad hasta nuestros días (Ortega y Gasset, 1972). En los albores

de la humanidad, el hombre era cazador para subsistir de forma similar a todos los depredadores del reino animal. Pero mucho ha cambiado desde entonces y el ser humano ya no necesita cazar y sus instintos son diferentes a los de sus antepasados y los de los animales salvajes. Para Ortega y Gasset, los humanos, agobiados por el condicionamiento cultural y la razón añoran esa existencia instintiva perdida. En esencia, la caza se convierte en un lugar físico y mental en el que se puede recuperar parte de esa pérdida, aunque sea brevemente. Así, la caza puede llevar al hombre a adoptar la actitud de existencia por la que suelen vivir los animales salvajes y cuyo abandono constituye precisamente la característica de la humanidad. Para Ortega, la caza es liberadora y por eso se practica ampliamente.

Tanto Catmill como Ortega y Gasset aportan definiciones universales que alertan de los problemas inherentes a las definiciones contemporáneas de la caza. Ello hace necesario, para comprender plenamente su significado, analizar la documentación de la época a partir de las cacerías medievales. Además, cualquier definición debe incluir el mundo natural, pues en esta actividad los humanos y la naturaleza se encontraban en un intercambio dinámico y, por tanto, se moldeaban mutuamente. La caza era una forma de interacción humano-animal dentro de paisajes naturales, en la que participaban seres humanos de diferentes culturas, un conjunto de animales y, a veces, también algunos domesticados, perros, caballos y aves rapaces. Esta actividad funcionaba a través de diferentes conjuntos coexistentes de intercambios y asociaciones entre humanos y animales.

Es precisamente la historia medioambiental la que pone de relieve la relación dinámica entre seres humanos específicos y particularmente cultivados, y el complejo del hábitat animal. En cada caso, un conjunto de comportamientos humanos está acoplado funcionalmente a una parafernalia de tecnologías físicas como caballos, barcos, armas, dispositivos de captura, etc. Las acciones humanas organizaron estas tecnologías para crear un hábitat animal. Cuando tenía éxito, este proceso conducía al momento esperado de una muerte o captura potencialmente exitosa.

Pero la caza iba mucho más allá de matar o capturar. Aunque estos eran los resultados previstos, consistía en un largo proceso de interacción dinámica en el tiempo y el espacio físico entre dos entidades, la cultura humana y el mundo natural (Hoffman, 2014). En el caso de las actividades cinegéticas de Miguel Lucas de Iranzo, la caza existía en un espacio que

era, a la vez, cultural/humano y ambiental/biofísico, esto es, un modelo de interacción. En este, tanto los seres humanos como sus sociedades eran, por tanto, híbridos de lo material y lo simbólico o de la naturaleza y la cultura (Arrigoni, 2015).

La caza, como marco general desde el que articular una actividad, se manifestaba de forma variable tanto en lo que respecta a sus detalles biofísicos como a su peculiar comprensión cultural. Para sus practicantes, cualquier cacería estaba firmemente arraigada en un tiempo único y específico. En el tiempo histórico, cada cacería era una continuación de las anteriores y se había desarrollado dinámicamente a través de técnicas, conocimientos, tradiciones y condiciones medioambientales. El espacio también era específico, ya que todas las extensiones del paisaje medieval en las que se practicaba la caza tenían una historia a la vez humana y natural. Por último, el grupo social, la riqueza, la base de conocimientos y localización geográfica de los cazadores medievales variaban, a veces drásticamente, moldeando su relación con la actividad.

Las actividades humanas como la caza se situaban en el tiempo y en el espacio, siendo practicadas por seres humanos concretos, determinados por sus necesidades y por sus lealtades de grupo. Estos humanos actuaban en sus paisajes naturales híbridos con ciertos conjuntos coherentes de habilidades, herramientas y prácticas rutinarias, haciendo de la caza una actividad cultural y biofísica. Así debió desarrollarse la montería de osos que Miguel Lucas de Iranzo celebró en Pentecostés (Carriazo y Arroquia, 2009, pp. 64-65) o la de cerdos, venados y osos celebrada con motivo de la visita de Enrique IV a Jaén (Carriazo y Arroquia, 2009, p. 196).

Correr la sortija, justas, torneos y batallas de moros y cristianos

El juego de correr la sortija aparece en reiteradas ocasiones a lo largo de la Crónica (Carriazo y Arroquia, 2009, pp. 40, 47, 49-50, 52-54, 70, 102, 111, 161 y 163). Se trataba de un juego de habilidad en el que el jinete debía embocar una lanza a toda carrera en una argolla colgada de una cuerda floja a una distancia de 100 metros y 2,5 a 3 metros de altura. La dificultad radicaba en que la argolla colgada se movía y el galope del caballo era bastante irregular (Montes Bernárdez, 1999, p. 59).

En los reinos cristianos la predominancia del ideal caballeresco estuvo patente principalmente en torno a las justas y a los torneos, siendo unas de carácter individual y las otras de carácter colectivo. La justa era hombre a hombre y el torneo muchos contra muchos. Las variedades incluían

modalidades a pie, a caballo, con lanza o con espada, en recinto cercado o a campo abierto (Rodríguez López, 2008, p. 137). El ceremonial de los torneos es descrito con minucioso lujo de detalles, relatándose desde el comienzo del acto hasta su ejecución y tiene gran importancia el protocolo llevado a cabo en cada ocasión. Justas y torneos se celebraban con un gran poder de convocatoria en castillos y campamentos reales, mezclando ambas actividades elementos deportivos (competitividad, destreza, fuerza), con elementos lúdicos (premios, honores, recompensas) y militares (combate, armamento, riesgo físico). Se trataba de actividades conducentes a la gloria, a la victoria, a la humillación o a la mutilación en el peor de los casos (Benito Julià, 2005, p. 4). En cualquier caso, la muerte siempre estaba presente en estas actividades, no tanto por una herida recibida sino por las infecciones o la gangrena (Rodríguez López, 2008, p. 30).

Solo la nobleza participaba en los torneos, pues únicamente sus miembros podían disponer de tres o cuatro caballos y los fondos necesarios para el salario de sus servidores (pajes, escuderos, armeros, portadores de lanzas y estandartes, etc.). Los integrantes más jóvenes de las familias de la alta y baja nobleza eran los verdaderos protagonistas de los torneos. Estaban dispuestos en todo momento a dar rienda suelta a sus instintos militares, alcanzando así la gloria y los favores de las mujeres. En la Crónica se relata desde el comienzo del acto hasta su ejecución y tiene gran importancia en el protocolo desarrollado con motivo de bodas (Carriazo y Arroquia, 2009, p. 148).

El juego de la ballesta era una de las prácticas más populares en las ciudades de la Baja Edad Media, habiéndose introducido esta arma en Europa a partir del siglo XIII. Se trataba de una prueba difícil que combina la fuerza física con la precisión y la destreza. En un principio las dianas de los ballesteros eran fijas, pero pronto se disparó contra aves, animales y frutas colgadas en los árboles. Frente al tiro con arco, la ballesta marcaba una gran diferencia socioeconómica por su elevado coste (Mandell, 1984, p. 129). A los niños se les permitía participar utilizando sus ballestas confeccionadas con materiales blandos y ligeros, aprendiendo a través del juego a respetar las reglas y a actuar en grupo (Lilo Carpio, 1987). En el ánimo de ennoblecer la ciudad, el Condestable promulgó una serie de normas oficiales en relación con el juego de ballestas (Carriazo y Arroquia, 2009, pp. 116-117).

El juego de cañas era otro entretenimiento de carácter belicista que servía de entrenamiento para la guerra, siendo muy frecuente en Castilla a

finales de la Edad Media. Se trataba de torneos copiados de los musulmanes, que consistían en que los caballeros se lanzaban cañas a modo de jabalinas o lanzas y éstos debían esquivarlas o pararlas con los escudos. Para que las cañas no se desviaran y fueran directas al objetivo se endurecían en sus extremos con arena o yeso cuajado (Rodríguez López, 2008, p. 119).

Las referencias en la Crónica son abundantes: los días de san Juan, Santiago y san Lucas; el domingo de Carnestolendas de 1463 ante la presencia de musulmanes; tras el bautizo de la hija del Condestable; las bodas de sus criados y con motivo del nacimiento del primer hijo varón don Luis (Carriazo y Arroquia, 2009, pp. 47, 49, 53, 58, 65, 73, 98-100, 110, 116, 118, 132, 135, 160, 172, 175, 176, 180, 258, 259, 262, 377). En 1470 Miguel Lucas de Iranzo ordenó la ejecución de un nuevo proyecto urbanístico con amojonamiento de límites geográficos y en este contexto tuvo lugar un juego de cañas (Carriazo y Arroquia, 2009, p. 430).

Finalmente, las fiestas de Moros y Cristianos son, en su esencia, representaciones teatrales populares que complementan las ceremonias religiosas destinadas a fortalecer los vínculos comunitarios. Estas celebraciones escenifican el conflicto entre dos bandos: los héroes cristianos y los enemigos musulmanes, quienes se disputan la posesión de un bien colectivo. La narrativa se desarrolla a través de acciones y diálogos, aunque en algunas ocasiones se prescinde del lenguaje hablado. Este esquema básico de la trama admite una diversidad sorprendente de variaciones, especialmente en lo que respecta a los personajes que intervienen en la representación (Brisset Martín, 2001, p. 2). En la Crónica se hace referencia a una de estas fiestas que tuvo lugar en el día de san Juan de 1464, participando en ella el Condestable junto con sus caballeros (Carriazo y Arroquia, 2009, p. 172).

3. Juegos populares

Los juegos de mesa

El espectro del juego incluye diferentes modalidades que vienen determinadas, en parte, por el número de personas que los practican (Crist, De Voogt y Dunn-Vaturi, 2016, p. 180). Los juegos de mesa implican a grupos más pequeños de personas en un entorno más íntimo (Parlett, 1991, p. 35), permitiendo a las personas interactuar más allá de las fronteras de parentesco, étnicas y socioeconómicas.

En la Crónica existen varias referencias al juego de los dados, como en las fiestas de Navidad de 1464 cuando el Condestable se empleó a fondo en este esparcimiento con regidores, jurados, caballeros, escuderos, mercaderes y otros ciudadanos. Igualmente, tras los oficios de Nochebuena y Año Nuevo el Condestable solía jugar a los dados y en la fiesta que Miguel Lucas de Iranzo organizaba anualmente el día de Reyes, por coincidir con el nacimiento del monarca Enrique IV, se preparaban juegos que incluían los dados (Carriazo y Arroquia, 2009, pp. 38-39, 70, 116-117, 153, 156, 159).

Los dados constituyen el primer juego de azar conocido antes de la aparición de los naipes. Están presentes en *La Odisea* y no gozaban de buena fama por las apuestas que llevaba aparejadas. El juego de dados, legal o no, era una práctica cotidiana en la sociedad medieval y, ante esta realidad, los monarcas creyeron más práctico controlarlo y obtener beneficios económicos. Entre la extensa obra de Alfonso X se encuentra el *Libro de los Dados*, en la que desde los folios 65 hasta el 71 se relata cómo este juego llegó a manos del rey desde la India gracias a un sabio. A continuación, se detalla meticulosamente el proceso de fabricación de los dados, haciendo hincapié en la importancia de que estén perfectamente equilibrados para asegurar que las probabilidades de cada cara sean equitativas. Se advierte sobre la existencia de dados trucados, diseñados para engañar, y se describe la disposición correcta de los puntos en cada cara: el seis opuesto al uno, el cinco opuesto al dos y el cuatro opuesto al tres, sumando un total de 21 puntos por dado. En cuanto a los materiales, se mencionan diversas opciones como la madera, la piedra, el hueso y los metales, aunque se considera que el hueso es el material óptimo. El código presenta una variedad de juegos de dados, entre los que destacan “El juego de mayores e de tanto en uno como en dos”, las tres modalidades del “juego de triga”, “el juego que llaman de azar”, “el juego de marlota”, “el juego de la rifa”, “el juego que llaman par con as”, “el panquist”, “el juego que llaman medio azar”, “el juego que llaman azar pujado” y “el juego que llaman guirguesca”. Este extenso catálogo de juegos de dados refleja la popularidad y la diversidad de este tipo de entretenimiento en la época de Alfonso X el Sabio, extendiéndose a los siglos posteriores (Molina Molina, pp. 96-97).

Correr toros

A finales de la Edad Media los toros eran los protagonistas de numerosos festejos, utilizándose el animal con un carácter lúdico y festivo. La bravura del toro junto con la pericia y valor de quienes se enfrentaban a él causaban la admiración y diversión de los espectadores. Existían dos modalidades: alancear los toros hasta matarlos, un espectáculo con gran visualidad en el que las ricas vestiduras de los jinetes, sus cabalgaduras y los mozos que los acompañaban eran reflejo de poderío; otra vertiente del juego con astados consistía en correr toros y arrojarles garrochas (vara con punta de hierro que se tiraba al toro para embravecerlo). Delante de los animales corrían los mozos expuestos a sus embestidas.

En el Reino de Castilla, las celebraciones taurinas tenían un significado cultural de gran relevancia. Más allá de su conexión con las tradiciones religiosas, con las cuales mantenían una estrecha relación, estos eventos representaban la forma de festejo más emblemática. Su origen se remonta al siglo XII, aunque la naturaleza de su vínculo con prácticas aún más antiguas permanece incierta.

Los espectáculos taurinos se caracterizaban por su evidente atmósfera de júbilo y regocijo, gozando de una amplia aceptación y arraigo en la sociedad. Las celebraciones taurinas se llevaban a cabo, por regla general, bajo la estricta supervisión de las autoridades competentes. Al mismo tiempo, estas fiestas constituían un escenario propicio para la demostración y el ejercicio del poder (Clemente Ramos, 2017, p. 250). Con este objetivo han de entenderse las numerosas referencias al juego de correr toros en la Crónica (Carriazo y Arroquia, 2009, pp. 177, 196, 199, 258 y 399): el día de la Asunción, con motivo del nacimiento de doña Luisa, la hija del Condestable, a causa de la presencia del rey en Jaén y en la boda entre Fernán Lucas y la hija del alcalde Pedro de Escavias (García, 1972).

Combates con alimentos

Las justas y torneos en los que participaba la nobleza tenían su traducción, a nivel popular, en los combates que el pueblo protagonizaba arrojándose distintos alimentos con la mayor fuerza posible. Dos modalidades recoge la Crónica. El primero de ellos, el combate de huevos cocidos que tuvo lugar entre las personas que habitaban en el castillo y el grueso popular en las calles. El evento había transformado los tradicionales juegos de caballería en una representación teatral, elevando su valor escénico y narrativo. Además, había desdibujado las rígidas divisiones sociales que separaban a la nobleza de la gente común, fusionando las justas y torneos propios de

la caballería con las diversiones y pasatiempos populares en una celebración única y participativa (Rodríguez López, 2021, p. 419). En las referencias a este juego en la Crónica se habla del empleo de miles de huevos cocidos, lo que es indicador de la prosperidad económica de la zona. Son muy recurrentes a lo largo del relato (Carriazo y Arroquia, 2009, pp. 63-64, 123, 166), celebrándose especialmente en Pascua. El otro combate tuvo como arma arrojadiza calabazas secas (Carriazo y Arroquia, 2009, pp. 112 y 164).

4. El juego castigado y la desviación de sus rentas

A lo largo de la Edad Media el juego cumplió una función social, pero, al mismo tiempo, fue duramente perseguido. Para Alfonso X el Sabio los juegos de ajedrez y las tablas eran actividades lúdicas identificadas con el concepto de alegría y el descanso del alma (Martínez Sáez, 2021). No obstante, se miraban con recelo los dados, un juego considerado peligroso y que fue severamente penado, a pesar de que se encontraba difundido y arraigado en todos los grupos sociales (Domínguez Hernández y Elía Munárriz, 1993). En un principio, los monarcas destinaron al beneficio del común ciudadano los ingresos procedentes de las tahurerías, es decir, las casas públicas en las que se jugaban juegos de azar, que se arrendaban por cuenta del rey o de los municipios que gozaban del privilegio de tenerlas (Blasco Martínez, 1999). Empero, más adelante la recaudación pasó a estar protagonizada por las penas impuestas a quienes practicaban este tipo de actividades. Como veremos a continuación, Fernán Ruiz Cabeza de Vaca, quien actuó como mayordomo de los muros y torres de la ciudad de Jerez de la Frontera, fue beneficiario de estas últimas rentas y se vio envuelto en un proceso judicial debido a la desviación de sus fondos.

El cargo que desempeñó Fernán Ruiz en pro de la gestión de la infraestructura defensiva de Jerez había sido ejercido por diferentes miembros de su linaje desde fines del siglo XIV¹. Como hemos señalado, el desempeño de este trabajo venía acompañado de ingresos obtenidos por las sanciones impuestas a quienes practicaban juegos prohibidos (López Villalba, 2021), así como dos tercios del diezmo sobre materiales de construcción como la cal, las tejas y los ladrillos. Esta relación entre el mundo del juego y la conservación del patrimonio urbano no era excepcional en el contexto castellano, ya que en 1277 Alfonso X ya había

¹ Tras su muerte en 1509, la mayordomía pasó a manos de un primo homónimo, quien era regidor de Sevilla (Ruiz Pílares, 2017).

concedió la renta de la tahurería de Murcia a su concejo para la reparación de sus muros y torres (Molina Molina, 1999). Sin embargo, estas cantidades no siempre se destinaron correctamente a su propósito original. Diversos documentos conservados en el Archivo General de Simancas registran estos episodios de mala administración para el caso de Fernán Ruiz.

Uno de los primeros expedientes data del 23 de diciembre de 1489 (AGS, RGS, leg. 148 912, 97), cuando el Concejo intervino en la cobranza de las penas de los juegos, alegando que las murallas no estaban siendo reparadas. En respuesta, Fernán Ruiz pidió respaldo a los monarcas, quienes confirmaron su derecho a seguir percibiendo dichas rentas y lo defendieron frente a la injerencia del Concejo:

Vos mandamos que sy asy es quel dicho Ferrnad Ruys e sus antepasados commo mayordomos de las dichas pennas que por la dicha çibdad han estado en posesyón de lleuar las dichas penas e reparar los dichos muros e torres lo amparéys e defendáys en la dicha posesyón e no vos entremetades al lleuar ni ocupar las dichas pennas [...].

Sin embargo, las disputas por el cobro de las multas por los juegos y tahurerías no cesaron. Diez años más tarde, el 11 de enero de 1499 (AGS, RGS, leg. 149 901, 226), Fernán Ruiz presentó otra solicitud por el litigio que mantenía con el corregidor Fernando de Sahagún, quien le exigía rendición de cuentas sobre el uso de los fondos recaudados, algo que el regidor consideraba fuera de su obligación. Una vez más, los reyes intervinieron a favor de Ruiz y ordenaron al corregidor cumplir con su mandato.

A inicios del siglo XVI, las autoridades locales insistieron en que ni Fernán Ruiz ni sus antecesores en el cargo habían destinado los fondos a las reparaciones requeridas. Este no era un caso aislado en el contexto local, ya que Romero Bejarano (2005) identifica que, entre 1492 y 1507, catorce de los diecinueve mayordomos de la ciudad habían tomado para sí parte de lo recaudado. En el caso de Fernán Ruiz, el incumplimiento había causado que las murallas se encontraran “caydas e gastadas”, por lo que, el 30 de abril de 1501, los monarcas solicitaron pruebas sobre el uso de las rentas y un informe sobre el estado de las murallas, así como el tiempo durante el cual no se habían mantenido (AGS, RGS, leg. 150 104, 238):

Luego que con esta nuestra carta fuéredes requerido fagades traer ante vos la primera merçed que fue fecha de lo suso dicho al dicho Ferrnad Ruyz Cabeça de Vaca. E trayda e por vos vista ayáys ynformación con qué

condiçión dio e fizo la dicha merçed o qué es el danno que ay en los dichos muros desa dicha çibdad e qué tanto tiempo ha que no se han reparado.

El 24 de agosto de 1503, dos años después, Fernán Ruiz dio respuesta a la exigencia de rendir cuentas sobre los fondos destinados al arreglo de las murallas. Para ello, presentó una solicitud formal a los monarcas, en la que pidió que se designara a una figura neutral que, junto con el corregidor, supervisara la revisión del proceso. En la orden real se explicaba el motivo de dicha solicitud: “Por que vos el dicho nuestro corregydor soys odioso e sospechoso al dicho Fernán Ruyz”. Por tanto, se dispuso que el corregidor actuara acompañado de alguien libre de sospechas², y que ambos exigieran al regidor prestar juramento antes de iniciar el examen de las rentas administradas y los gastos hechos en las obras de restauración de las murallas.

El 9 de noviembre de 1504, la Corona emitió una resolución a las autoridades de Jerez en la que se sintetizaba todo el litigio seguido contra Fernán Ruiz. Dicho proceso, que había alcanzado la instancia de apelación, fue resuelto por Ferrand Tello, procurador fiscal del Consejo Real (AGS, RGS, leg. 150 411, 522). La sentencia recogía toda la documentación presentada por ambas partes durante el proceso. El primer documento del expediente era una misiva real dirigida al corregidor Gonzalo Gómez de Cervantes, con fecha del 22 de junio de 1502. En ella se comunicaba que el jurado Juan de Herrera había elevado una denuncia a la corte señalando el grave deterioro en que se encontraban las murallas de la ciudad.

La causa de esta situación, según la denuncia, era la falta de intervenciones de conservación por parte de Fernán Ruiz y de quienes ocuparon el cargo antes que él, a pesar de que, en ese periodo de más de cuatro décadas, se habían recaudado más de 500 000 maravedís con ese fin. Sin embargo, según algunos privilegios otorgados a Jerez, los ingresos debían haber sido administrados por la propia ciudad. Por tal motivo, los reyes ordenaron que se identificara y se llamara a declarar a quienes habían estado a cargo tanto del mantenimiento de las murallas, como de la administración de las rentas vinculadas a este cometido. Estas personas debían entregar un informe detallado de los fondos recaudados y su aplicación. En caso de confirmarse un uso indebido de dichos recursos, la reparación de los muros debía hacerse con los bienes del responsable.

² Ante las denuncias de parcialidad en las sentencias, los abusos de poder y la injerencia de los concejos, era frecuente que se estableciesen otras figuras como la de los jueces pesquisidores para la resolución de determinados conflictos (Carmona Ruiz, 2017).

Asimismo, el corregidor debía remitir toda esta información al Consejo Real, que se encargaría de revisarla y dictar una sentencia.

El jurado Juan de Herrera presentó la orden ante el alcalde Juan de Villalva, quien dispuso que Fernán Ruiz se presentara para rendir cuentas. Este fue interrogado bajo juramento, un ritual que garantizaba y sacralizaba una afirmación. No obstante, en el caso de que fuera vulnerado a través del falso testimonio se incurría en una doble consecuencia: la jurídica, que conllevaba un delito, y la moral, que la convertía en pecado (Gámez Montalvo, 2005). Tras ser cuestionada su administración de los recursos y su desempeño como mayordomo encargado del cuidado de los muros y torres, se le concedió un plazo de quince días para entregar un informe detallado sobre los ingresos recaudados y los gastos efectuados en las reparaciones.

No obstante, Fernán Ruiz se negó a cumplir con este requerimiento, alegando que su familia, desde la época de su abuelo, había gozado de ciertos privilegios que los eximían de tener que rendir cuentas. Además, sostuvo que no se había designado a una persona imparcial para integrar la comisión de supervisión, lo que incrementaba su negativa a colaborar. También argumentó que, conforme a una cédula real en su poder, su obligación era únicamente dar cuenta de su propia administración, y no de la de sus antecesores, aunque insistió en que sus privilegios lo liberaban incluso de esa responsabilidad. Finalmente, afirmó que no tenía intención alguna de presentar las cuentas, ya que, según él, las murallas estaban en perfecto estado y mantenidas adecuadamente.

Aunque Fernán Ruiz expuso varios argumentos para justificar su negativa, el alcalde Juan de Villalva no los aceptó y le exigió que obedeciera la orden real de rendir cuentas sobre los ingresos y egresos vinculados a su gestión como mayordomo de los muros. En respuesta, Fernán presentó nuevos motivos para eludir esta obligación, alegando que entre 1471 y 1477 el marqués de Cádiz había tomado el control de la ciudad y asumido el derecho de cobrar las rentas destinadas al mantenimiento de las murallas³. Durante ese tiempo, argumentó que estuvo preso en el alcázar, lo que le impidió cumplir con sus funciones. Añadió que tras la destitución de Rodrigo Ponce de León en 1477, la administración y recaudación de esos fondos quedó en manos de otros corregidores y autoridades, como Juan de Robles, y que él no recuperó parte de esos recursos hasta inicios

³ Aunque Jerez no fue integrada en el señorío jurisdiccional del marqués de Cádiz, entre 1471 y 1477 sí que estuvo bajo su dominio señorial. La toma fue legitimada por Enrique IV, quien concedió a Rodrigo Ponce de León el título de corregidor (Ruiz Pilares, 2018).

del siglo XVI, cuando el corregidor era Gonzalo Gómez de Cervantes (Parada y Barreto, 1875). A pesar de todo ello, Fernán insistió en que todo el dinero recaudado fue empleado en conservar y reparar las murallas.

El alcalde prosiguió con la investigación, solicitando información sobre el total de las rentas vinculadas a la mayordomía y requirió nuevamente a Fernán Ruiz que presentara las cuentas. En esta ocasión, el regidor accedió a hacerlo aclarando que, “aunque no hera obligado a dar la dicha cuenta en manera alguna que por obedecer e conplir la dicha nuestra carta estaba presto a dar la dicha cuenta”. Así, el 30 de septiembre de 1504, ante el alcalde Pedro Román, el escribano real y varios testigos, Fernán Ruiz entregó un informe detallado. En él se señalaba que, durante un periodo de 33 años, los dos tercios del diezmo de cal, teja y ladrillo habían sumado un total de 730 000 maravedís. Se le concedió un plazo de cinco días para entregar un desglose pormenorizado de cómo se había gastado ese dinero. Finalmente, el 4 de marzo de 1504, se examinó la documentación presentada por Fernán Ruiz ante el escribano Pedro Román. El análisis reveló que, de los 730 000 maravedís destinados a las reparaciones de las murallas, solo se había justificado el gasto de 103 250 maravedís, dejando sin explicación una suma de 626 750 maravedís.

En cuanto a las sanciones provenientes de los juegos, se estimó que alcanzaban un total de 280 000 maravedís, calculados a razón de 10 000 maravedís por año desde 1470 hasta 1498. No obstante, Fernán Ruiz solo había utilizado 25 517 maravedís de esa cantidad, dejando sin justificar un remanente de 932 276 maravedís. Ante esta situación, Juan de Villalva le dio un plazo de tres días para entregar el monto restante. Fernán Ruiz, sin embargo, se negó a hacerlo, argumentando que había estimado los ingresos de los dos tercios del diezmo sobre cal, teja y ladrillo en apenas 2200 maravedís anuales, lo que hacía de la tasación oficial, según su testimonio, “muy injusta e fuera de toda razón”. Añadió que durante seis años no había recibido ingresos por las penas de los juegos, ya que ese dinero fue recaudado directamente por el marqués de Cádiz. También explicó que, durante otros diecisiete años, fueron los corregidores quienes se encargaron de cobrar esos dos tercios del diezmo.

No obstante, los argumentos de Fernán Ruiz no fueron aceptados. El 15 de marzo de 1504, Juan de Villalva ordenó al alguacil mayor de la ciudad que llevara a cabo el embargo de los bienes de Fernán Ruiz por un valor de 626 750 maravedís. En caso de que el regidor se opusiera, se le amenazó con ser encarcelado en una de las torres de la muralla. Sin embargo, no fue necesario recurrir a esta medida extrema, ya que se

procedió al embargo de varias propiedades, incluyendo el donadío de Espartinas, la torre de Pero Vázquez y una casa.

A continuación, Fernán Ruiz presentó una apelación ante el Consejo Real, reiterando su postura de que no estaba obligado a rendir cuentas y cuestionando el balance final. Argumentó que las rentas fueron recaudadas por el marqués de Cádiz y los corregidores de finales del siglo XV, comenzando con Juan de Robles. Además, mencionó que varios factores habían afectado los ingresos, como los cuatro años de peste a principios del siglo XVI y dos años de lluvias intensas que redujeron los cobros a solo una cuarta parte. Criticó al alcalde por no haber tenido en cuenta estos años de dificultades y pérdidas y aseguró que, en lugar de deudas, él mismo debería recibir una considerable cantidad de maravedís. Finalmente, solicitó que se tomara en cuenta una tasación realizada por Pedro López Gallardo, alcalde de los albañiles, y otros miembros del oficio, sobre el dinero que él había invertido en las reparaciones de las murallas.

La decisión final se emitió el 9 de noviembre de 1504 y determinó que la renta derivada de la cal, teja y ladrillo había generado un total de 468 000 maravedís a lo largo de 26 años. Se excluyeron los siete años en los que el marqués de Cádiz había tomado indebidamente estas rentas, lo que ajustó el período de recaudación a 33 años. En cuanto a las penas de los juegos, Fernán Ruiz había conseguido 25 000 maravedís, lo cual probó de manera adecuada mediante los recibos de cobro efectuados por Rodrigo Ponce de León y las autoridades locales. Al combinar ambas fuentes de ingresos, el total ascendió a 493 000 maravedís. De esta cantidad, se restaron 20 000 maravedís que Fernán Ruiz demostró haber gastado en las reparaciones de las murallas, además de 78 000 maravedís correspondientes a su salario (a razón de 3 000 maravedís anuales durante 26 años), 39 000 maravedís por el salario de un recaudador contratado y 30 000 maravedís en concepto de gastos judiciales.

Tras estas deducciones, se impuso una multa de 146 000 maravedís a Fernán Ruiz, los cuales debía entregar al mayordomo del Concejo en un plazo de 40 días. Asimismo, se ordenó la devolución de los bienes embargados y se le exigió utilizar los 146 000 maravedís para reparar las murallas y torres de la ciudad en un plazo de dos años. Fernán Ruiz, a través de su representante legal, argumentó que la sentencia era injusta, ya que no se habían tenido en cuenta los años de peste y lluvias y que las tasaciones realizadas no eran precisas. No obstante, el Consejo Real resolvió que el caso ya estaba cerrado.

Este largo proceso nos ofrece una visión interesante sobre diversos aspectos políticos de la ciudad y cómo actuaba Fernán Ruiz en su ámbito público. En primer lugar, se evidencia que el regidor no cumplió de manera adecuada con sus responsabilidades en el mantenimiento de las murallas y torres de Jerez. Estas se encontraban en pésimo estado, con secciones derrumbadas y otras deterioradas. Aunque, hacia finales del siglo XV, las murallas ya no desempeñaban un papel defensivo, dado que la frontera con el reino nazarí estaba lo suficientemente alejada, el mantenimiento de las murallas aún tenía un valor simbólico (Romero Bejarano, 2008). Sin embargo, los ciudadanos empezaron a hacer un uso inapropiado de ellas, lo que agravó aún más su deterioro. En diversas zonas, las murallas se convirtieron en basureros, se retiraron ladrillos para construir viviendas particulares y se hacían fogatas en sus proximidades.

Fernán Ruiz era responsable de prevenir estos abusos y de asegurar que las murallas se mantuvieran en buen estado, pero no cumplió con sus responsabilidades de manera adecuada. A pesar de recibir un salario público –que, aunque no era elevado, estaba complementado con los beneficios obtenidos por gestionar las rentas y bienes de la ciudad–, Fernán Ruiz priorizó sus propios intereses sobre los de la comunidad que debía servir. Este tipo de comportamiento no era extraño en la época⁴, ya que muchos funcionarios olvidaban que la ciudad debía gestionarse en beneficio de todos sus habitantes, de manera que los logros de unos fueran los logros de todos y el bienestar colectivo dependiera del esfuerzo conjunto por el bien común.

Finalmente, el proceso también revela cómo la ocupación de la ciudad por parte del marqués de Cádiz tuvo un impacto significativo en la gestión administrativa de Jerez. En este caso particular, al apoderarse de las rentas destinadas al mantenimiento de las murallas, como las penas de los juegos y los dos tercios del diezmo sobre la cal, teja y ladrillo, Fernán Ruiz quedó privado de esos ingresos. Aunque se trata de una circunstancia específica, pone de manifiesto claramente el efecto negativo que el gobierno de Rodrigo Ponce de León tuvo sobre la ciudad en diversos aspectos.

⁴ Sirva de ejemplo otro caso de malversación de fondos públicos en la ciudad de Burgos bajomedieval estudiado por Bonachía Hernando (1997).

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos estudiado la dualidad que representaba el fenómeno del juego para la sociedad medieval. Por un lado, la crónica de los *Hechos del Condestable Miguel Lucas de Iranzo* refleja a la perfección el juego como una actividad lúdica en la que participaban de manera activa personas de diferentes estratos sociales. Entre sus diferentes manifestaciones, destacan por su número torneos, justas, correr toros, batallas de huevos y calabazas y tiro con ballesta, así como actividades cinegéticas con presas de distinto tipo, los dados, la sortija y, especialmente, el juego de las cañas. Aunque el juego permitía la intervención del conjunto de la sociedad, algunas actividades quedaban reservadas para determinados grupos. Por ejemplo, la nobleza se dedicaba principalmente a actividades relacionadas con el entrenamiento en tiempos de paz para la preparación bélica. Especialmente eran considerados juegos nobles los que llevaban aparejado el uso del caballo o las armas. Por el contrario, la plebe se deleitaba con actividades más sencillas, menos costosas y más a su alcance.

El temor que suponía para las autoridades que se practicasen determinados juegos que ponían en tela de juicio la doctrina de la Iglesia, o bien que hacían peligrar el orden público, derivó en que progresivamente controlasen su desarrollo mediante su prohibición. Las sanciones impuestas supusieron una oportunidad económica para las autoridades, en tanto que constituyeron una fuente de financiación importante para sus arcas. El proceso de Fernán Ruiz Cabeza de Vaca revela que estos ingresos, en principio, se destinaban para la reparación de las murallas de Jerez de la Frontera. La desviación de estas rentas por parte del mayordomo constituye una noticia más en la historia urbana castellana en la que los cargos públicos, en lugar de velar por el conjunto de la sociedad, priorizaban los intereses y el aumento de su patrimonio personal.

Por fin, tanto los *Hechos del condestable don Miguel Lucas de Iranzo* como la documentación estudiada procedente del Archivo General de Simancas son una fuente muy valiosa para el estudio del juego en el contexto castellano. Mientras que una nos aporta características y descripciones excepcionales de las actividades lúdicas del Medievo, la otra es fiel testimonio de que el juego era cosa de todos y, por tanto, las distintas rentas que de él procedían habían de asegurar el bienestar de la ciudad.

Bibliografía

- Arrigoni Martelli, C. (2015). *Ducks and deer, profit and pleasure: Hunters, game and the natural landscapes of medieval Italy*. Toronto: Universidad de York.
- Asenjo González, M. (2013). Fiestas y celebraciones en las ciudades castellanas de la Baja Edad Media. *Edad Media: revista de historia*, 14, pp. 35-61.
- Benito Juliá, R. (2005). El deporte y los juegos en la Edad Media. *Revista Medieval*, pp. 1-11.
- Blasco Martínez, A. (1999). Los judíos de Aragón y los juegos de azar. *Aragón en la Edad Media*, 14-15 (1), pp. 91-118.
- Bonachía Hernando, J. A. (1997). Crisis municipal, violencia y oligarquía en Burgos a comienzos del siglo XV. En González Jiménez, M., Montes Romero-Camacho, I. y García Martínez, A. C. (coords.). *La Península Ibérica en la Era de los Descubrimientos (1391-1492): Actas III Jornadas Hispano-Portuguesas de Historia Medieval*. Sevilla: Consejería de Cultura. Junta de Andalucía, vol. 2, pp. 1081-1095.
- Brisset Martín, D. E. (2001). Fiestas hispanas de moros y cristianos: Historia y significados. *Gazeta de Antropología*, 17, artículo 03. <http://hdl.handle.net/10481/7433>
- Carmona Ruiz, M. A. (2017). Día Sánchez de Quesada: Un corregidor al servicio de los Reyes Católicos. *Anuario de Estudios Medievales*, 47 (2), pp. 567-587.
- Carriazo y Arroquia, J. M. (2009). *Hechos del condestable Don Miguel Lucas de Iranzo: Crónica del siglo XV*. Granada: Universidad de Granada.
- Cartmill, M. (1993). *A View to a Death in the Morning: Hunting and Nature Through History*. Massachusetts Hall: Harvard University Press.
- Clemente Ramos, J. (2017). "Fiestas e regozijos e alegrías": Los festejos taurinos en Medellín (c. 1446-c. 1543). *En la España medieval*, 40, pp. 249-267.
- Crist, W., De Voogt, A. y Dunn-Vaturi, A. E. (2016). Facilitating interaction: Board games as social lubricants in the ancient near east. *Oxford Journal of Archaeology*, 35 (2), pp. 179-196.
- Domínguez Hernández, E. y Elía Munárriz, A. (1993). Noticias sobre el juego en la Navarra medieval: Juegos de azar. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 25 (62), pp. 279-292.

- Ezequiel Borgognoni, E. (2014). La cultura lúdica en la Baja Edad Media y la temprana modernidad: Esbozos de la vida festiva en las ciudades del Reino de Castilla. *Intus-Legere: Historia*, 8 (1), pp. 47-68.
- Fischer Kowalski, M. y Weisz, H. (1999). Society as Hybrid Between Material and Symbolic Realms: Toward a Theoretical Framework of Society Nature Interaction. *Advances in Human Ecology*, 8, pp. 215-251.
- Franco Silva, A. (2009). Juan Pacheco: De doncel del príncipe de Asturias a marqués de Villena (1440-1445). *Anuario de Estudios Medievales*, 39 (2), pp. 723-775.
- Gámez Montalvo, M. F. (2005). Vinculación y consecuencias del perjurio y el falso testimonio en el proceso castellano de la Baja Edad Media. En Toro Ceballos, F. y Linage Conde, A. (coords.). *V Jornadas de Historia en la Abadía de Alcalá la Real. Iglesias y fronteras. Homenaje a José Rodríguez Molina*. Jaén: Diputación Provincial de Jaén, pp. 205-213.
- García, M. (1972). *Repertorio de príncipes de España: Obra poética del Alcaide Pedro de Escavias*. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses.
- Hoffmann, R. C. (2014). *An Environmental History of Medieval Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladero Quesada, M. A. (2004). *Las fiestas en la cultura medieval*. Barcelona: Areté.
- Lillo Carpio, P. A. (1987). Notas sobre la ballesta y el cuadrillo en la Baja Edad Media. En *Homenaje al profesor Juan Torres Fontes*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 871-880.
- López Villalba, J. M. (2021). Regulación y control del juego de azar en la Corona de Castilla durante la Baja Edad Media. *En la España Medieval*, 44, pp. 445-475.
- Mandell, R. D. (1984). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bella Terra.
- Martínez Sáez, N. (2021). Alfonso X el Sabio y los juegos en la Edad Media. *Boletín de historia de la Tercera Orden Franciscana*, 2, pp. 1-11.
- Meregalli, F. (1993). Sobre el condestable Miguel Lucas de Iranzo. *Rassegna iberistica*, 47, pp. 3-23.
- Molina Molina, A. L. (1999). El juego de dados en la Edad Media. *Murgetana*, 100, pp. 95-104.
- Montes Bernárdez, R. (2024). Juegos y fiestas históricas en la ciudad de Murcia. *Náyades: revista de costumbres, tradiciones e historias de la región de Murcia*, 17, pp. 55-61.
- Montoya Ramírez, M. I. (1983). *El libro de la Montería de Alfonso XI*. Melilla: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Ortega y Gasset, J. (1972). *Meditations on Hunting*. New York: Scribner.
- Parada y Barreto, D. I. (1875). *Hombres ilustres de la ciudad Jerez de la Frontera, precedidos de un resumen histórico de la misma población*. Jerez de la Frontera: Imprenta del Guadalete.
- Parlett, D. (1991). *A History of Card Games*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez Bustamante, R. y Calderón Ortega, J. M. (1998). *Enrique IV de Castilla, 1454-1474*. Palencia: La Olmeda.
- Ramírez Álvarez, L. (2024). Memoria nobiliaria y conciencia noble del linaje de los Estúñiga en la Castilla bajomedieval: un estudio a través del manuscrito Historia de la Casa de los Zúñiga. *Anales de la Universidad de Alicante: Historia medieval*, 25, pp. 347-369.
- Ramírez Macías, G. y Fernández Truán, J. C. (2010). El ejercicio físico en el siglo XV a través de la crónica del condestable Iranzo. *Apunts: Educación física y deportes*, 102, pp. 9-15.
- Rodríguez López, J. (2008). *Historia del deporte*. Barcelona: Inde, 2008.
- Rodríguez López, J. (2021). Deporte medieval del siglo XV: El fortísimo contraste entre la crónica de Álvaro de Luna y la crónica de Lucas de Iranzo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, pp. 405-424.
- Romero Bejarano, M. (2005). De informes, ruinas y corrupción: El estado de la muralla de Jerez de la Frontera en 1510. En Huerta Fernández, S. (coord.). *Actas del Cuarto Congreso Nacional de Historia de la Construcción*. Madrid: Instituto Juan de Herrera, vol. 2, pp. 987-992.
- Romero Bejarano, M. (2008). *“Santas cosas son llamadas los muros”: La arquitectura militar en Jerez durante el siglo XVI*. Jerez de la Frontera: Ayuntamiento de Jerez.
- Ruiz Pilares, E. J. (2017). *El poder en el concejo de Jerez de la Frontera durante el reinado de los Reyes Católicos (1474-1504): Espacios, ámbitos y recursos*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Ruiz Pilares, E. J. (2018). El servicio a la nobleza señorial como vía de promoción social: Los señores de El Puerto y los caballeros jerezanos (1480-1520). *Revista de historia de El Puerto*, 61, pp. 9-29.
- Soriano del Castillo, C. (1988). El exilio voluntario de un condestable de Castilla, Miguel Lucas de Iranzo. *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 6-7, pp. 71-76.
- Uría Rúa, J. (2008). Juegos y corridas de toros en Oviedo de los siglos XV al XVIII. En Uría Maqua, J. (ed.). *Estudios sobre Oviedo*. Oviedo: KRK Ediciones, pp. 679-704.

Zarković, B. (2022). Sport, Games and Chivalry in Medieval Serbia.
Physical education and sport through the centuries, 9 (1), pp. 99-116.

Pratiche ludiche nella Sardegna bassomedievale (XIII-XV secolo)

FRANCESCO BORGHERO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE
ISTITUTO STORICO ITALIANO PER IL MEDIOEVO



Introduzione

Negli ultimi anni, l'indagine sulle pratiche ludiche nella Sardegna bassomedievale ha conosciuto uno sviluppo significativo grazie a studi che, in prospettiva interdisciplinare, hanno integrato fonti archeologiche, iconografiche e documentarie. Accanto a una tesi di laurea interamente dedicata al tema (Spanu, 2015-2016), due contributi pubblicati in un recente volume miscelaneo hanno contribuito a delineare le coordinate di una fenomenologia ludica attestata tra la tarda età giudicale e l'affermazione del dominio catalano-aragonese (Carrada e Marras, 2023; Grassi, 2023). Ne emerge un quadro in cui il gioco si configura come elemento strutturale della cultura materiale, inscritto nelle dinamiche della socialità, nei processi di distinzione simbolica e nelle ritualità collettive. Oggetti, spazi e comportamenti ludici testimoniano circuiti di lunga durata, che proiettano l'isola all'interno di più ampie traiettorie mediterranee, sollecitando letture comparate con le forme del controllo normativo, della moralizzazione ecclesiastica e delle coeve consuetudini comunitarie (Ortalli, 1999, 2011-2012).

Nel panorama insulare bassomedievale le pratiche ludiche furono oggetto di un controllo crescente da parte delle autorità laiche ed ecclesiastiche, che, in sintonia con le direttive elaborate in ambito continentale, tesero a ricondurre le attività ricreative entro un sistema normativo volto alla disciplina dei costumi. L'affermazione dell'etica e morale cristiana fra tarda antichità e alto Medioevo aveva comportato una svalutazione complessiva delle pratiche di svago, percepite come espressione di futilità e disordine. Solo a partire dall'XI secolo alcune forme ludiche – enigmi, indovinelli, tenzoni oratorie – iniziarono a essere tollerate in quanto attività rivolte all'intelletto e all'ingegno (*ludus exercitiorum*). Rimase invece costante la condanna del gioco d'azzardo, considerato

veicolo di devianza morale e sociale (*ludus alearum*). Tale orientamento trovò un'espressione paradigmatica nell'omiletica di predicatori osservanti quali il frate minore Bernardino da Siena (1380-1444), promotore dei cosiddetti 'falò delle vanità', in cui venivano bruciati oggetti considerati peccaminosi, compresi dadi, tavolieri e carte da gioco (Ceccarelli, 2003). A seguito della canonizzazione, il culto del santo senese si diffuse rapidamente anche nella Sardegna catalano-aragonese, ove sono attestate rilevanti committenze artistiche, soprattutto in riferimento ai conventi minoritici di Alghero, Cagliari e Iglesias (*Cultura quattro-cinquecentesca*, 1983; Spanu, 2015-2016, pp. 34-35) (fig. 1).

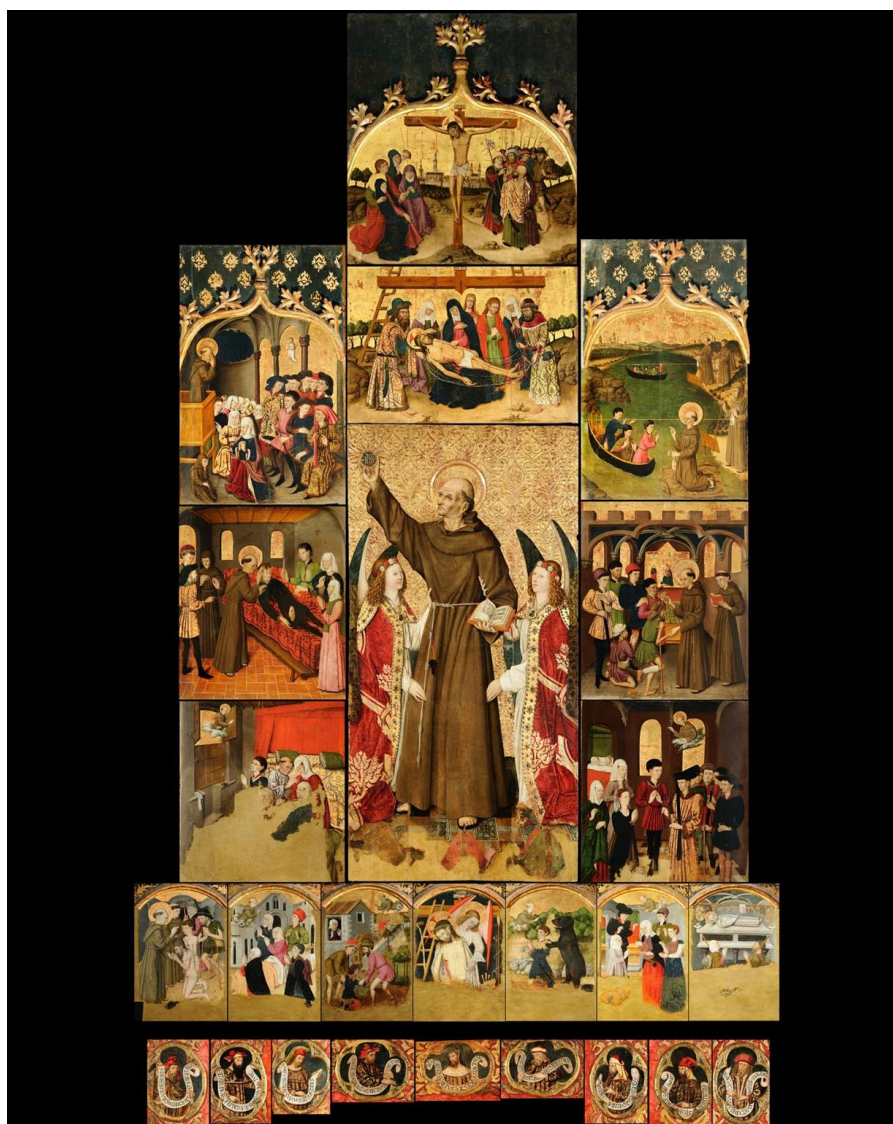


Fig. 1. Rafael Thomas e Joan Figuera, *Retablo di san Bernardino*, 1455, Pinacoteca Nazionale, Cagliari. © Musei Nazionali di Cagliari

Pur in assenza di una netta separazione tra ambiti produttivi e ricreativi, in età medievale il bisogno di svago – inteso come strutturale esigenza antropologica – avrebbe dunque trovato dialettica espressione attraverso forme compatibili con le vigenti norme e modelli culturali. Le attività ludiche e festive, diffuse trasversalmente nei diversi ceti ma differenziate per genere, *status* e contesti, risposero a una pluralità di funzioni. Lungi dal configurarsi come meri strumenti di evasione individuale, esse contribuivano alla coesione sociale, al rafforzamento dei legami comunitari e alla gestione rituale delle tensioni collettive. Tra le pratiche più comuni si annoverano il gioco, la musica e la danza, i quali, integrati nei momenti di sospensione dalle attività lavorative, assunsero sovente un ruolo simbolico definito entro i cicli calendariali e liturgici, riflettendo forme condivise di appartenenza ed elaborazione culturale (Giallongo, 2007; Verdon, 1980).

1. Il gioco

Il più antico e articolato manoscritto europeo dedicato al gioco è il *Libro de los juegos*, redatto a Siviglia nel 1283 sotto la direzione del sovrano Alfonso X di Castiglia detto il Saggio (1252-1284). Il codice costituisce la più ampia e sistematica trattazione delle pratiche ludiche del tempo, la quale fornisce un'organica e dettagliata classificazione dei giochi conosciuti e praticati nell'Europa bassomedievale (Canettieri, 1996). A partire dalle tipologie, dalle modalità esecutive e dalle occasioni d'uso è possibile distinguere i giochi infantili da quelli che erano prerogativa degli adulti, suddivisi a loro volta in tre principali categorie: giochi di tavole, giochi d'azzardo e giochi violenti. Le forme d'intrattenimento variavano, inoltre, a seconda dello *status* sociale, con significative differenze nei materiali impiegati, nella qualità dei manufatti e nei contesti in cui venivano praticate. Si configura così una netta dicotomia tra giochi d'*élite* e giochi popolari, utile anche alla comprensione della complessa stratificazione delle pratiche ludiche nella Sardegna del basso Medioevo (Mehl, 1994; Rizzi, 1995).

Giochi d'infanzia

Nel Medioevo il gioco era riconosciuto come naturale e fondamentale componente dello sviluppo infantile, in quanto connotato da funzioni cognitive, relazionali e motorie. La cultura cristiana, pur valorizzandone l'aspetto educativo, tese a orientarlo verso forme giudicate moralmente e pedagogicamente appropriate. I giocattoli, spesso ricavati da materiali di recupero o costruiti artigianalmente, riflettevano a loro volta una stretta

correlazione tra attività ludica e condizioni materiali, con marcate differenze di ceto: alle classi agiate si associavano oggetti maggiormente elaborati, mentre nei contesti popolari prevalevano soluzioni semplici ed essenziali. Nonostante i limiti della documentazione archeologica, l'integrazione tra fonti iconografiche e testuali consente la ricostruzione di un quadro relativamente articolato (Cardini, 1987; Lucchini, 2003; Trabona, 1993). Nei contesti aristocratici il gioco assunse, inoltre, una funzione formativa, finalizzata alla preparazione dei giovani adulti, secondo un orientamento educativo che si sarebbe progressivamente consolidato a partire dal XIII secolo (Ariès, 1960; Staccioli, 1998).

Un contributo rilevante alla conoscenza della materialità ludica legata all'infanzia in Sardegna proviene dai reperti rinvenuti in un pozzo dell'antico quartiere ebraico di Alghero attivo nel XV secolo (Milanese, 2013). Il contesto ha restituito due palle da gioco, tre trottole in legno (fig. 2) e un fischietto zoomorfo in maiolica ispano-moresca databili tra la fine del Quattrocento e l'inizio del Cinquecento: testimonianze che documentano la varietà delle pratiche ricreative nel tessuto urbano tardomedievale e protomoderno (Spanu, 2015-2016, pp. 95-97, 115, 117-119). In particolare, il gioco della trottola, attestato nell'isola almeno fino al secondo Dopoguerra, si svolgeva su suolo liscio, all'interno di un cerchio tracciato: l'uscita dal medesimo implicava l'eliminazione. Il lancio determinava durata, velocità e forza d'urto; i più esperti erano in grado di frantumare la trottola dell'avversario. Queste ultime erano realizzate in legni duri locali e talora ricavate da materiali di recupero.

Parimenti diffusa era la fionda, giocattolo mimetico impiegato per gare di mira, relativamente semplice da costruire ma potenzialmente lesivo in contesti non controllati (Lecca, 2012, pp. 356-357, 362-363) (§ 2.4).

Giochi di tavole

I cosiddetti 'giochi di tavole' devono il loro nome all'impiego di appositi supporti – i tavolieri (*tabulæ*) – realizzati in legno o pietra, recanti superfici suddivise in caselle geometriche. Il gioco si svolgeva mediante l'uso di pedine, dadi o una combinazione di entrambi. A questa categoria appartengono la dama, il filetto (noto in area iberica come *alquerque*) e gli scacchi, di origine orientale e diffusisi ampiamente nell'Occidente mediterraneo e in Europa tra l'alto e il pieno Medioevo. Tali pratiche, connotate anche da una forte dimensione simbolica, riflettevano forme codificate di interazione sociale. Anche in ambito sardo la documentazione archeologica attesta la presenza diffusa di giochi di tavole, i cui reperti –

distribuiti in contesti urbani, castrensi e religiosi – confermano la pervasività di tali attività ludiche nelle diverse realtà comunitarie dell'isola, contribuendo a delineare una geografia materiale del gioco nel basso Medioevo sardo (Spanu, 2015-2016, pp. 38-46).



Fig. 2. Trottole lignee, XV-XVI sec., Museo Archeologico, Alghero (SS). © MŪSA

Tra gli oggetti ludici più frequentemente rinvenuti in ambito archeologico figurano i dadi, impiegati sia come strumenti autonomi, sia come accessori in altri giochi. Databili tra il XII e il XV secolo, sono attestati in numerosi contesti castrensi della Sardegna bassomedievale: dal Giudicato di Arborea (Bosa, Marmilla, Monreale) (fig. 3) ai territori catalano-aragonesi del Regno di Sardegna (Orguglioso), fino ai dominî dei Doria (Ardara), ove il loro uso è plausibilmente associato ai momenti d'inattività delle locali guarnigioni. Ulteriori ritrovamenti in ambito urbano, come ad Alghero e Sassari – dove è stato identificato anche un elemento osseo interpretato come matrice per dadi – testimoniano una diffusione estesa anche agli ambienti civili. Di forma cubica, prevalentemente in osso o avorio, i reperti presentano dimensioni contenute e numerazioni eseguite con tecniche diverse: incisioni lineari, fori 'a occhio di dado' o coppelle, segno di una produzione artigianale

variamente qualificata e destinata a una fruizione trasversale (Carrada, 2004, pp. 71-72; Spanu, 2015-2016, pp. 98-105; Uccheddu, 2016a).



Fig. 3. Dadi in osso, XIII sec., Civico Museo Archeologico “Villa Abbas”, Sardara (VS). © Villa Abbas – Soc. Coop. Gestione Beni Culturali

In numerosi contesti di scavo, sia castrensi (Acquafredda, Marmilla, Monteleone Roccadoria) che urbani (Sassari), sono poi emerse pedine da gioco di varia dimensione, ottenute dal riuso di frammenti ceramici lavorati sino ad assumere forma discoidale o quadrangolare (Milanese, 2005, pp. 78-79; Salvi e Garbi, 2010, pp. 54, 73; Serreli, 2016, pp. 55-56; Uccheddu, 2016a). Ulteriori testimonianze, riferibili a giochi su tavolieri, provengono da Alghero e Sassari, centri appartenenti, nel periodo considerato, al Regno di Sardegna. Ad Alghero sono state rinvenute sette biglie in terracotta databili al XV secolo; a Sassari, una biglia in ceramica proveniente dallo scavo di via Satta e una litica rinvenuta presso l'area del castello aragonese. Per caratteristiche e contesto tali reperti possono essere interpretati come componenti funzionali ad attività ludiche da tavolo. Tra esse figura anche la

dama, praticata su tavolieri suddivisi in caselle mediante pedine realizzate in osso, avorio, legno o ceramica di reimpiego, variabili secondo la disponibilità e il livello socio-economico (Spanu, 2015-2016, pp. 110-113).

Il filetto, corrispondente al moderno tris, si giocava invece su tavolieri suddivisi in tre quadrati concentrici, puntando all'allineamento di tre pedine o loro multipli. Un esemplare della variante *alquerque de nueve* è stato rinvenuto presso il villaggio abbandonato di Geridu (curatoria di Romangia), inciso sulla soglia di un edificio frequentato tra la fine del XIII e la metà del XV secolo (Milanese, 2004). Tavolieri analoghi, incisi su pietra calcarea, provengono dal castello aragonese di Sassari (fig. 4) e da vari edifici ecclesiastici: Santa Maria di Curos (Villanova Monteleone), San Pancrazio di Sedini e Santa Maria Maddalena presso Orria Pithinna (Chiaramonti).



Fig. 4. Graffito iconograficamente associabile allo schema del gioco del filetto (*alquerque de nueve*), Castello Aragonese, Sassari. © Sara Puggioni

In quest'ultima località sono stati documentati sette esemplari: cinque del tipo di Geridu e due della variante *alquerque de doze*, incisi su una lastra di reimpiego in arenaria collocata dietro l'altare con funzione di pedana per l'officiante; due presentano anche pentagrammi, forse funzionali al gioco (Piras, 2006, p. 30; Piras, 2012, pp. 96-101; Spanu, 2015-2016, pp. 105-110). L'impiego di tavolieri da filetto incisi su pietra è del resto attestato nella penisola italica sino al secolo scorso, con circa trecento esemplari censiti

tra Piemonte, Liguria, Valle d'Aosta e Toscana (Gavazzi e Gavazzi, 1997; Gavazzi, 2001).

Introdotta in Occidente alla fine della tarda antichità, il gioco degli scacchi conobbe invece una significativa diffusione a partire dal XII secolo, affermandosi fino al Trecento come passatempo privilegiato delle classi elevate (Scolari, 2019). Considerato esercizio d'intelletto, non fu oggetto di condanna morale, sebbene ne esistessero varianti legate all'azzardo, in particolare mediante il combinato utilizzo dei dadi. Il tavoliere e i trentadue pezzi venivano realizzati in materiali vari, talora di pregio, da artigiani specializzati al servizio di una committenza aristocratica, mentre le classi meno abbienti ricorrevano a soluzioni più umili, impiegando semi, sassolini o materiali di recupero. In Sardegna, l'unica attestazione materiale del gioco riferibile all'età medievale proviene da Alghero, dove sono stati rinvenuti due pezzi lignei: un cavallo finemente scolpito e un secondo elemento, forse una torre o un pedone. Databili fra XIV e XV secolo e probabilmente prodotti al tornio, i manufatti paiono riconducibili a una bottega attiva localmente, in un periodo di piena integrazione della città nel Regno di Sardegna (Spanu, 2015-2016, pp. 95-97, 116).

Giochi d'azzardo

Nel corso del basso Medioevo, la giustizia esercitata dalle autorità laiche ed ecclesiastiche riservò crescente attenzione alla regolamentazione del gioco, intervenendo con normative severe che documentano un nesso strutturale tra ambito ludico e ambito giudiziario. Il gioco fu progressivamente inquadrato da dispositivi giuridici che ne riflettevano e, al contempo, ne ridefinivano le modalità. Da un lato, esisteva un sistema implicito di regole condivise dai giocatori, che stabiliva obiettivi, strumenti, gesti e tempistiche; dall'altro, le normative statutarie e consuetudinarie – comunali, signorili ed ecclesiastiche – codificarono in maniera esplicita le pratiche ammesse e quelle vietate, individuando luoghi, momenti e soggetti coinvolti. Questa duplice dimensione – consuetudinaria e normativa – consente di osservare l'evoluzione storica del gioco quale pratica sociale disciplinata, e spesso contenuta, entro gli orizzonti morali e giuridici propri delle società medievali (Ortalli, 1993).

Anche nel contesto istituzionale della Sardegna bassomedievale si rileva una distinzione normativa tra pratiche ludiche ammesse e forme di gioco considerate illecite (Spanu, 2015-2016, pp. 58-61; Todde, 1963). Fonti statutarie e documenti amministrativi attestano la diffusione e la tolleranza di giochi da tavolo quali la dama e gli scacchi, nonché delle carte, in vari

centri urbani dell'isola, anche in spazi pubblici nei pressi di taverne e luoghi di mescolta, come risulta per Castel di Castro (odierna Cagliari) e Villa di Chiesa (odierna Iglesias). Proprio a Castel di Castro, nel 1422, è documentata la presenza dei *nahips* – i tarocchi – prima attestazione sarda relativa alle carte da gioco, in un momento coevo alla loro introduzione in Europa (Baudi di Vesme, 2006, p. 90, lib. II, cap. IX; Pinna, 1929, pp. 112-113, cap. xxx. Cfr. Spanu, 2015-2016, pp. 62-66). Un atto del 1458 registra, inoltre, l'arrivo presso il porto cagliaritano di un carico proveniente da Barcellona comprendente carte da gioco, segno di un commercio attivo con la Catalogna e di una domanda locale consolidata, legata a una clientela benestante e a una rete interna di redistribuzione economica e sociale (Carrère, 1967, vol. II, p. 611, n. 3).

Di contro, nel basso Medioevo erano generalmente proibiti i giochi di sorte o d'azzardo, poiché ritenuti moralmente pericolosi e potenzialmente sovversivi dell'ordine sociale, secondo una visione condivisa dalle autorità civili ed ecclesiastiche (Zdekauer, 1993). Nei principali centri urbani della Sardegna – Alghero, Castel di Castro, Castelfranco (odierna Castelsardo), Sassari, Villa di Chiesa – i divieti si applicavano tanto agli spazi pubblici quanto a quelli privati, con particolare severità nei confronti del gioco praticato nottetempo (Baudi di Vesme, 2006, p. 35, lib. I, cap. XI; Besta, 1899, p. 330, cap. CCXXXII; Castelluccio, 1983, pp. 132-136; Madau Diaz, 1969, pp. 297, 461, lib. II, cap. XXVII, pp. 350-351, 494, lib. III, cap. XLVII; Pinna, 1929, pp. 54-57, capp. CV, CVI, pp. 154-157, cap. CX; Tola, 1985, pp. 593, 636. Cfr. Spanu, 2015-2016, pp. 67-86). Le disposizioni su orari, luoghi e tipologie ammesse mostrano evidenti consonanze con la normativa italiana, riflesso di un'integrazione culturale e politica con l'area mediterranea e continentale (Rizzi, 2012). Al contempo, alcune norme attestano un adattamento alle specificità socio-economiche locali: a Villa di Chiesa, città mineraria dominata dalla consorte toscana dei Gherardeschi, era vietato il gioco nelle fosse e nei rilievi montani per tutelare le attività di estrazione (Baudi di Vesme, 2006, p. 244, lib. IV, cap. CXVIII); a Cagliari e Alghero, centri mercantili e portuali, i regolamenti miravano invece a contenere l'eventuale disordine nelle aree adiacenti agli scali (Castelluccio, 1983, pp. 131-135; Murgia, 2020, p. 30, cap. XXXVIII; Tola, 1985, p. 650).

In età aragonese si delinearono ulteriori specificità nella regolamentazione del gioco in ambito sardo. Presso Castel di Castro le autorità cittadine introdussero disposizioni mirate contro gli ebrei della locale *judería*, inasprendo le sanzioni entro un più ampio quadro normativo volto a limitare la presenza della minoranza ebraica nella vita cittadina

(Pinna, 1929, pp. 142-143, cap. xciv). Parallelamente, le autorità catalano-aragonesi sistematizzarono l'autorizzazione controllata del gioco d'azzardo in spazi vigilati – *baratterie*, *ribalderie*, *taffurerie* – secondo modelli già adottati nei territori della Corona d'Aragona. Tali luoghi, affidati in gestione tramite appalto (*arrenda*), divennero sedi riconosciute di pratica ludica, sottoposte a sorveglianza istituzionale. Oltre a contenere il fenomeno, tale sistema era teso a garantire entrate fiscali destinate al finanziamento di spese pubbliche, consolidandosi progressivamente nel corso del Tre e Quattrocento (Spanu, 2015-2016, pp. 86-92).

Tra le pratiche ludiche maggiormente censurate nel Medioevo figurava, in ultimo, la zara, uno dei giochi d'azzardo più diffusi nell'Europa latina. Il medesimo termine 'azzardo' deriva dall'arabo *az-zahr*, che designava il dado, elemento centrale nella meccanica di gioco. La zara si svolgeva senza l'ausilio di tavolieri e prevedeva l'uso di tre dadi, con i giocatori impegnati a indovinare la somma risultante dal lancio effettuato dall'avversario. Per la sua natura aleatoria e l'associazione ricorrente a comportamenti impulsivi, violenti o socialmente disordinati, il gioco fu oggetto di ripetute condanne da parte delle autorità civili ed ecclesiastiche. Nella sua struttura competitiva e immediata, la zara richiama quella della morra, diffusa in molte regioni del Mediterraneo e ancora attestata in Sardegna, dove è tutt'oggi praticata in una variante priva di dadi (Pittau, 1975, pp. 98, 105).

Giochi violenti

La categoria dei giochi violenti si connette strettamente alla dimensione dell'esercizio fisico e all'ambito dell'addestramento militare, riflettendo le concezioni elaborate nel basso Medioevo intorno al corpo, alla forza e alla preparazione bellica. L'attività fisica comprendeva un ampio spettro di pratiche: dai giochi popolari come palla, trottolo e birilli alle esercitazioni ludico-militari – battaglie, tiro con arco o balestra, giavellotto, lancio di pali – fino alle competizioni cavalleresche, quali giostre e tornei (Balestracci, 2001). Sebbene talvolta connotate da elementi di violenza, queste pratiche erano spesso tollerate o incoraggiate dalle autorità civili per il loro valore simbolico e rappresentativo. Anche in Sardegna la documentazione tardo-medievale ne attesta la presenza, confermandone la diffusione nel quadro delle manifestazioni pubbliche, dove il gioco si faceva strumento di coesione comunitaria e di legittimazione del potere locale (Spanu, 2015-2016, pp. 47-57).

Alcune pratiche ludiche, pur non essendo intrinsecamente violente,

furono invece oggetto di divieto per il loro potenziale disgregante sull'ordine pubblico. In Sardegna, come altrove nella penisola, a partire dal basso Medioevo furono introdotte norme restrittive su attività percepite come suscettibili di degenerazioni. Le 'battaglie', simulazioni militari tra gruppi urbani, venivano ad esempio tollerate come forma di sfogo controllato, ma soggette a limitazioni (Settia, 1993; Zorzi, 1993, pp. 73-86). A Castel di Castro, in età pisana, era dunque vietato il *mazzascudo* (Murgia, 2020, p. 50, cap. LXI), mentre nel Trecento l'uso di armi da lancio sarebbe stato sanzionato a seconda dell'età del colpevole e della gravità del gesto (Pinna, 1929, pp. 96-97, cap. XI). Gli statuti di Sassari vietavano invece giochi con bastoni (*verrutos*, *virgas*), trottole (*turritulas*) e fionde (*frundas*) ai maggiori di quattordici anni, attribuendo inoltre l'eventuale responsabilità a genitori e maestri (Madau Diaz, 1969, pp. 333-334, 481, lib. III, cap. xv. Cfr. Tola, 1985, pp. 586- 587, 631). Tali strumenti, pur diffusi nel gioco anche infantile sino al pieno Novecento, potevano difatti generare forme di conflitto anche fra coetanei (Della Marmora, 1926, vol. I, p. 197) (§ 2.1). Simili divieti colpivano anche il lancio di oggetti o pietre contro edifici in ambito urbano, specie se nottetempo (Madau Diaz, 1969, pp. 335, 482, lib. III, cap. XVIII; Pinna, 1929, pp. 104-105, cap. XXIII). Tali misure riflettono, nel complesso, un più ampio tentativo di contenere la violenza giovanile, pur dissimulata in forma ricreativa.

Tra le pratiche ludiche di ambito aristocratico praticate all'aperto, un ruolo di primo piano era invece occupato da tornei, giostre, quintane e corse equestri, forme d'intrattenimento largamente diffuse in Europa dall'XI al XVII secolo (Dolcini, 1993). Giostre e tornei, per l'elevato costo di armature ed equipaggiamento, rimasero prerogativa delle *élites* nobiliari, che vi riconoscevano strumenti di affermazione del prestigio personale, di ostentazione della ricchezza e di consolidamento del proprio rango. A questo proposito, un documento arborense del 1362, relativo all'acquisto di beni per la corte, menziona quattro elmi da torneo, attestando il valore attribuito a tali competizioni nella cultura aristocratica isolana (Lusci, 2014, pp. 144-145, 155-156). Fra XIV e XVI secolo, con l'evoluzione delle tecniche militari e la nascita degli eserciti professionali, queste manifestazioni si sarebbero trasformate in spettacoli simbolici, volti a riaffermare la locale coesione politica e sociale. Alcune, come le corse all'anello (*sortijas*), conservarono una lunga continuità, perdurando sino all'età contemporanea, essendo tuttora praticate in Sardegna in ambito festivo e religioso (Urgu, 2011) (fig. 5).



Fig. 5. La corsa alla stella in occasione della Sartiglia di Oristano. © Istituto Storico Arborense

La falconeria

In stretta connessione con l'universo delle pratiche aristocratiche di svago e distinzione si colloca anche la falconeria, arte venatoria fondata sull'addestramento di rapaci per la caccia. Di origine asiatica, essa si sarebbe diffusa in Europa attraverso i movimenti delle popolazioni barbariche dell'area nord-pontica a partire dal III secolo d.C., conoscendo pieno sviluppo in età medievale, soprattutto per l'impulso arabo nei territori iberici e siciliani. Più che una semplice tecnica venatoria, la falconeria si configurò come un'attività codificata, carica di valori simbolici e riservata alle *élites*, in quanto espressione di dominio sulla natura, padronanza tecnica e prestigio sociale. I primi trattati specialistici risalgono al X secolo, ma il vertice della riflessione teorica è rappresentato dai sei libri del *De arte venandi cum avibus* dell'imperatore Federico II di Svevia, testo che fornisce una descrizione analitica degli aspetti etologici, morfologici e addestrativi, consolidando la falconeria come sapere aristocratico per eccellenza (Trombetti Budriesi, 2016).

La posizione geografica al centro del Mediterraneo e la presenza di *habitat* naturali idonei alla nidificazione di numerose specie di rapaci resero la Sardegna un'area rilevante per la pratica della falconeria, almeno a partire dall'età bizantina (Cherchi-Paba, 1974, pp. 78-79). Nondimeno, la fama dell'isola come terra ricca di rapaci è attestata già in epoca antica: fonti greche e latine, come il *De mirabilibus auscultationibus* e la toponomastica ellenistico-romana, descrivono la Sardegna come popolata da grandi avvoltoi e identificano l'odierna Isola di San Pietro con il nome di *Ἱεράκων νῆσος* ovvero *Accipitrum insula* ('isola dei rapaci') (Vanotti, 1997). Stando alla trattatistica, i volatili venivano catturati in natura e sottoposti a un progressivo processo di adattamento alla cattività e di addestramento. A tal proposito, presso il monastero camaldolese di Santa Maria di Bonarcado (curatoria di Parte Milis), adiacente a una riserva di caccia, sarebbe stata presente, oltre a un canile, una falconiera destinata all'allevamento, alimentazione e ammaestramento dei rapaci (Virdis, 2002, pp. 176-179. Cfr. Cherchi-Paba, 1974, p. 80). Inoltre, sebbene la documentazione archeozoologica sia limitata, il rinvenimento di resti ossei di rapaci in un butto databile tra XIV e inizio XV secolo presso il castello arborense di Marmilla è stato interpretato come possibile indizio della presenza di analoghe pratiche di allevamento aviario a fini venatori (Uccheddu, 2017, p. 682. Cfr. Wilkens, 2012).

Una pratica oggi abbandonata ma un tempo diffusa era la cigliatura, ovvero la cucitura temporanea delle palpebre per favorire la docilità del

rapace. Tale metodo venne progressivamente sostituito, dal XIII secolo, con l'impiego del cappuccio (*chaperon*), tecnica di origine araba e attestata in Sardegna, a livello iconografico, in una deperdita tavola del *Retablo dell'Annunciazione* (1410 ca.), attribuito al pittore catalano Juan Mates (†1431) e in origine collocato in una cappella della chiesa del convento di San Francesco nel quartiere Stampace di Cagliari: “[...] a sinistra vi sta un personaggio, il conte Rogerio, in abiti da Principe con sproni ai piedi, un cane sotto, con un falchetto in mano ed il cappuccio per lo stesso falco [...]” (Spano, 1861, pp. 172-173. Cfr. Cannas, 2012-2013, pp. 218-220). Altre fonti figurative riferibili alla falconeria in ambito sardo si concentrano nell’area del Giudicato d’Arborea. In un capitello della chiesa di San Pietro di Zuri (fine XIII secolo) è scolpita la figura di un falconiere elegantemente abbigliato, affiancato da due rapaci posti su trespoli (fig. 6).



Fig. 6. Capitello del fianco destro, Chiesa di San Pietro, XIII sec., Zuri (OR). © Anna Luisa Sanna

Una tavola della predella del *Retablo di Gonnostramatza* (1501), opera del pittore Lorenzo Cavarò, raffigura invece san Giuliano a cavallo, in abiti sontuosi, con un piccolo rapace – forse un gheppio – posato sul braccio destro (Cannas, 2012-2013, pp. 197, 207-209. Cfr. Sanna, 2008) (fig. 7).



Fig. 7. Lorenzo Cavarò, *San Giuliano a cavallo*, 1501, Chiesa di San Michele Arcangelo, Gonnostramatza (OR). © Fragilimmagini

In epoca moderna il naturalista lombardo Francesco Cetti (1726-1778) descrisse, nella sua opera *Gli uccelli di Sardegna* (1776), due principali categorie di rapaci presenti sull'isola: gli uccelli 'da logoro', rapaci da alto

volo come il falco pellegrino e il gheppio, che tornano al falconiere attratti da un arnese specifico; e quelli ‘da pugno’, ovvero rapaci da basso volo come l’astore e lo sparviero, che si posano direttamente sulla mano. Nelle fonti documentarie bassomedievali tale distinzione, pur non tassonomica, si riflette nella contrapposizione tra *falconi* e *astori* (Mattone e Sanna, 2000, pp. 215-224. Cfr. Sirigu, 1992). I rapaci sardi, apprezzati per le loro doti venatorie, venivano considerati beni di prestigio, donati in contesti diplomatici, inclusi in pagamenti annui o oggetto di atti di donazione (Zedda, 2017). Tale rilevanza è attestata anche nella *Carta de Logu* dell’Arborea, ove si vietava l’asportazione di nidiacei, a tutela – da non intendersi a fini anacronisticamente ecologici – di una fauna aviaria considerata strategica (Lupinu, 2010, pp. 128-129, cap. LXXXVII. Cfr. Demontis, 2004). Nel complesso, la falconeria sarda, pur in assenza di sistematiche tracce materiali, riflette i codici simbolici dell’aristocrazia europea, confermando l’integrazione dell’isola nei circuiti alto-sociali del Mediterraneo medievale.

3. La musica

Tra le forme d’intrattenimento più apprezzate nel Medioevo, la musica occupava un ruolo centrale nella vita quotidiana, tanto in ambito religioso quanto profano. Essa si articolava in produzioni di carattere aulico e popolare, differenziate a seconda dei contesti sociali e rispondenti a modelli di distinzione culturale. Presso le *élites* nobiliari la musica accompagnava rituali pubblici e privati, come i banchetti, occasioni di rappresentazione del potere scandite da suoni cerimoniali ed esibizioni artistiche. Anche in Sardegna è attestata tale consuetudine: le fonti documentano l’impiego di vasellame prezioso presso la corte arborense e l’alternanza del pasto con squilli di tromba, giocolieri e musicisti itineranti. Parallelamente, una tradizione musicale popolare animava le ricorrenze collettive, spesso accompagnata dalla danza (§ 4). La documentazione iconografica sarda restituisce un repertorio di strumenti a fiato, corda e percussione, tra cui spiccano flauti e *launeddas*, testimoni di una continuità delle pratiche sonore documentata anche in sede etnografica (Mele, 2008, 2021).

A causa della natura deperibile dei componenti – tre canne di differente lunghezza e spessore – non si conservano esemplari archeologici di *launeddas* databili con certezza al periodo medievale. Tuttavia, l’impiego di ossa animali per la fabbricazione di strumenti musicali risulta ancora attestato in età moderna, a conferma della persistenza di pratiche artigianali tradizionali. Secondo quanto riferito da Francesco Cetti, sull’isola si producevano strumenti a fiato – in particolare *launeddas* – utilizzando le

ossa dell'arto posteriore dei fenicotteri. Le *launeddas* realizzate in tale materiale erano considerate di qualità superiore rispetto a quelle comuni, ricavate dalla canna palustre, per la maggiore resistenza e per le proprietà acustiche. Tali testimonianze confermano l'esistenza di un sapere tecnico locale radicato, e lasciano ipotizzare una continuità, almeno parziale, di pratiche musicali e costruttive risalenti all'età medievale (Mattone e Sanna, 2000, pp. 328-330. Cfr. Mele, 1997).

Nei medesimi contesti archeologici in cui sono stati rinvenuti dadi e pedine da gioco – in particolare in siti castellani – sono del resto emersi frammenti di flauti in osso, strumenti di fattura semplice, realizzati verosimilmente in modo artigianale a partire da tibie di ovicapri. La produzione di tali oggetti, attribuibile con ogni probabilità ai medesimi utilizzatori, suggerisce pratiche musicali rudimentali poste in atto da militari nei momenti di inattività, durante i turni di guardia o nei periodi invernali, piuttosto che attività di ambito curtense. I reperti provengono dai castelli arborensi di Bosa, Monreale (fig. 8) e della Marmilla, nonché dal castello di Orguglioso a Silius, già inserito nel Regno di Sardegna, e risultano databili tra il XIV e la prima metà del XV secolo.



Fig. 8. Flauto in osso, XIV-XV sec., Civico Museo Archeologico "Villa Abbas", Sardara (VS). © Villa Abbas – Soc. Coop. Gestione Beni Culturali

Queste testimonianze materiali attestano la presenza di forme elementari d'intrattenimento sonoro in contesti fortificati, a conferma della pervasività della musica anche negli ambienti militari dell'isola in epoca tardomedievale (Carrada, 2004, p. 72; Serreli, 2016, pp. 55-56; Spanu, 2015-2016, pp. 120-121; Uccheddu, 2016b).

La danza

Strettamente connessa alla musica, la danza rappresentava una forma espressiva centrale tanto nei contesti aulici, legati a cerimonie e rituali di corte, quanto nelle manifestazioni di più ampia diffusione popolare. Queste ultime, profondamente radicate nella cultura comunitaria medievale, presentano una significativa continuità con le pratiche coreutiche tradizionali ancora vive nella Sardegna contemporanea (Carta Mantiglia e Tavera, 1999; Della Maria, 1958). Nell'ambito della religiosità popolare, durante le festività calendariali e in occasione delle celebrazioni patronali, danze e balli venivano eseguiti presso le chiese campestri e i santuari. Una delle più antiche attestazioni di tale consuetudine è trasmessa dal magistrato e umanista cagliaritano Sigismondo Arquer (2008, pp. 38-41) nella sua *Sardinia brevis historia et descriptio* (1550):

Cum rustici idem festum alicuius sancti celebrant, audita missa in ipsius sancti templo tota reliqua die et nocte saltant in templo, prophana cantant, choreas viri cum fœminis.

Quando i campagnoli celebrano la ricorrenza di qualche santo, udita la messa nella chiesa a lui dedicata, per tutto il resto del giorno e della notte ballano nel luogo sacro, intonano canti profani, conducono danze in tondo (gli uomini insieme con le donne).

Le danze collettive, talvolta ricondotte nell'immaginario moderno e contemporaneo a quanto oggi viene definito 'ballo sardo', trovano attestazione anche in fonti iconografiche tardomedievali. Un esempio particolarmente significativo si conserva presso la chiesa di San Michele di Siddi, nel territorio del Giudicato d'Arborea, curatoria della Marmilla: sull'architrave del portale sinistro, databile alla fine del XII secolo, sono scolpite cinque figure umane impegnate in una sequenza coreutica. La prima, maschile e capovolta, con un braccio alla vita e l'altro sul capo, esegue una capriola, passo noto anche in ambito etnografico; le due figure successive, anch'esse maschili, assumono la posizione delle braccia 'a manico d'anfora'; nell'ultimo riquadro, una figura femminile intreccia le braccia con una figura maschile, in un gesto che suggerisce un momento di

danza condivisa, verosimilmente legato a un contesto rituale di matrice comunitaria (Gallini, 1962-1963) (fig. 9).



Fig. 9. Architrave del portale sinistro, Chiesa di San Michele Arcangelo, XII sec., Siddi (SU). © Sardegna Cultura

Ulteriori rappresentazioni iconografiche riconducibili a contesti coreutici si collocano anch'esse nel territorio del Giudicato d'Arborea. Presso la chiesa di San Pietro di Zuri, un bassorilievo databile alla fine del XIII secolo raffigura una sequenza di figure maschili che si tengono per mano, interpretata come danza mistica dei beati, alla luce della presenza di una foglia d'acanto, simbolo di resurrezione (fig. 10).



Fig. 10. Capitello del fianco destro, Chiesa di San Pietro, XIII sec., Zuri (OR). © Sardegna Cultura

Una scena analoga si trova nella chiesa di San Lussorio di Fordongianus (metà XII secolo), dove un personaggio maschile – forse un suonatore – è circondato da figure femminili e da un uomo che sembra percuotere un tamburo, con indosso una corta tunica riconducibile a *su coiettu*, tradizionale costume maschile insulare (fig. 11).



Fig. 11. Base di semicolonna esterna, Chiesa di San Lussorio, XII sec., Fordongianus (OR). © Sardegna Cultura

In ambito turritano, presso la chiesa di Santa Maria Maddalena di Orria Pithinna, una raffigurazione graffita a puntinato mostra infine due figure femminili con le braccia 'a brocca' accanto a una figura maschile che pare eseguire un passo incrociato (Cannas, 2015). Il ballo in tondo era comunemente accompagnato da strumenti a fiato come *su solittu*, piffero imboccato da un suonatore che, contestualmente, percuoteva anche un tamburo. Una rappresentazione si trova in un bassorilievo della chiesa cinquecentesca di San Bachisio di Bolotana, dove compaiono un suonatore di *launeddas* e un tamburino, attorno ai quali si svolge *su ballu tundu* (Caprara, 2002, pp. 94-123) (figg. 12 e 13).

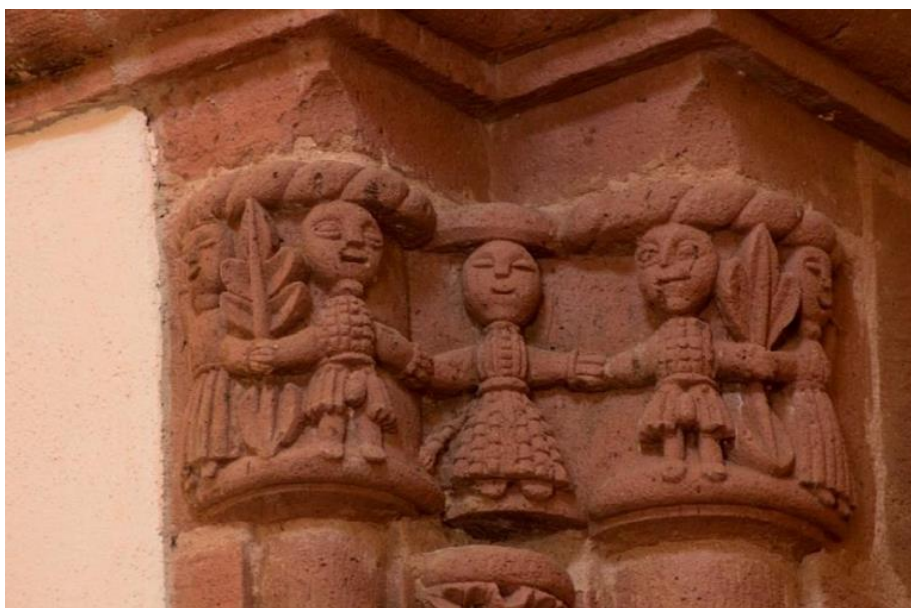


Fig. 12. Bassorilievi esterni, Chiesa di San Bachisio, XVI sec., Bolotana (NU).
© Orminas



Fig. 13. Bassorilievi esterni, Chiesa di San Bachisio, XVI sec., Bolotana (NU). © Orminas

Tali raffigurazioni, alle quali sono stati attribuiti anche significati simbolici e religiosi, testimoniano la persistenza, già in epoca medievale, di forme coreutiche popolari radicate nel vissuto comunitario. Nella loro essenza performativa, queste danze circolari hanno attraversato i secoli, sopravvivendo nella tradizione isolana fino all'età contemporanea. La loro rappresentazione plastica contribuisce a confermare la centralità della danza quale espressione identitaria collettiva, al crocevia tra gesto rituale, socialità comunitaria e memoria culturale.

Bibliografia

Bibliografia primaria

- Arquer, S. (2008). *Sardiniae brevis historia et descriptio*. Cagliari: CUEC.
- Baudi di Vesme, C. (2006). *Codice diplomatico di Villa di Chiesa (Iglesias)*. Sassari: Carlo Delfino Editore.
- Besta, E. (1899). Intorno ad alcuni frammenti di un antico statuto di Castelsardo. *Archivio Giuridico Filippo Serafini*, 62, pp. 281-332.
- Canettieri, P. (a cura di). (1996). *Il libro dei giochi*. Bologna: Cosmopoli.
- Lupinu, G. (a cura di). (2010). *Carta de Logu dell'Arborea: Nuova edizione critica secondo il manoscritto di Cagliari (BUC 211) con traduzione italiana*. Oristano: S'Alvure.
- Madau Diaz, G. (a cura di). (1969). *Il codice degli statuti del libero Comune di Sassari*. Cagliari: Fossataro.
- Murgia, G. (a cura di). (2020). *Il Breve Portus Kallaretani e gli ordinamenti pisani trecenteschi per il porto di Cagliari*. Cagliari: Edizioni Della Torre.
- Pinna, M. (1929). Le ordinazioni dei Consiglieri del Castello di Cagliari del secolo XIV. *Archivio Storico Sardo*, 17, pp. III-XXV, 1-272.
- Scolari, A. (a cura di). (2019). *Libellus de moribus hominum et de officiis nobilium ac popularium super ludo scaccorum. Volgarizzamento italiano trecentesco (Redazione A)*. Genova: Genova University Press.
- Tola, P. (1985). *Codice diplomatico della Sardegna*. Sassari: Carlo Delfino Editore.
- Trombetti Budriesi, A.L. (a cura di). (2016). *De arte venandi cum avibus*. Bari: Laterza.
- Vanotti, G. (a cura di). (1997). *De mirabilibus auscultationibus*. Padova: Edizioni Studio Tesi.

Viridis, M. (a cura di). (2002). *Il condaghe di Santa Maria di Bonarcado*. Cagliari: CUEC.

Bibliografia secondaria

Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil.

Balestracci, D. (2001). *La festa in armi: Giostre, tornei e giochi del Medioevo*. Roma-Bari: Laterza.

Cannas, M.C. (2012-2013). Le rappresentazioni medievali della caccia in Sardegna, comparate agli ordinamentos de silvas della Carta de Logu dell'Arborea e altri documenti. *Biblioteca Franceseana Sarda*, 15, pp. 183-266.

Cannas, M.C. (2015). Ballo in tondo e capriola: L'architrave della chiesa di San Michele Arcangelo a Siddi. *Iconur*, URL: <https://www.iconur.it/storia-delle-immagini/22-ballo-in-tondo-e-capriola-l-architrave-della-chiesa-di-san-michele-arcangelo-a-siddi> [consultato il 28/05/2025].

Caprara, R. (2002). *I beni culturali della chiesa di Bolotana*. Bolotana: Parrocchia di San Pietro Apostolo

Cardini, F. (1987). Le bambole nel Medioevo toscano: Gioco, sentimento dell'infanzia, devozione, magia. *La Ricerca Folklorica*, 16, pp. 27-29.

Carrada, F. (2004). Le testimonianze della cultura materiale: Il deposito archeologico del castello di Monreale. In Fois B. (a cura di). *Judicialia*. Atti del Seminario di Studi (Cagliari, 14 dicembre 2003). Cagliari: CUEC, pp. 67-80.

Carrada, F. e Marras, G. (2023). Ludica: Le attività di svago. In Cisci S., Martorelli R. e Serrelli G. (a cura di). *Il tempo dei giudicati: La Sardegna medievale dal X al XV secolo d.C.*. Nuoro: Ilisso, pp. 290-293.

Carrère, C. (1967). *Barcelone, centre économique à l'époque des difficultés (1380-1462)*. Paris: Éditions de l'EHESS.

Carta Mantiglia, G. e Tavera, A. (a cura di). (1999). *Il ballo sardo: Storia, identità e tradizione*. Vol. I: *Le fonti del ballo sardo*. Atti del Convegno di studi di Sorgono (NU), 27 luglio 1997. Firenze: Taranta.

Castellaccio, A. (1983). *L'amministrazione della giustizia nella Sardegna aragonese*. Sassari: Gallizzi.

Ceccarelli, G. (2003). *Il gioco e il peccato: Economia e rischio nel Tardo Medioevo*. Bologna: il Mulino.

Cherchi-Paba, F. (1974). *Evoluzione storica dell'attività industriale, agricola, caccia e pesca in Sardegna*. Cagliari: Regione Autonoma della Sardegna.

- Cultura quattro-cinquecentesca in Sardegna: Retabli restaurati e documenti.* (1983). Cagliari: Soprintendenza ai Beni Ambientali, Architettonici, Artistici e Storici.
- Della Maria, G. (1958). Contributo allo studio della danza in Sardegna. *Nuovo Bollettino Bibliografico Sardo*, 3, 1958, pp. 3-15.
- Della Marmora, A. (1926). *Viaggio in Sardegna*. Cagliari: Il Nuraghe.
- Demontis, L. (2004). Lady Hawk: il falco e la regina. *Brianza Medievale*, 1 (5), pp. 19-24.
- Dolcini, C. (1993). Riflessioni sul torneo nella canonistica (secc. XII-XIV). In Ortalli G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Treviso-Roma: Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella, pp. 145-148.
- Gallini, C. (1962-1963). L'usanza rituale della capriola nel folklore religioso sardo. *Studi Sardi*, 18, pp. 445-450.
- Gavazzi, C. e Gavazzi, L. (1997). *Giocare sulla pietra: I giochi nelle incisioni rupestri e nei graffiti di Piemonte, Valle d'Aosta e Liguria*. Ivrea (TO): Priuli & Verlucca.
- Gavazzi, C. (2001). Giocare sulla pietra nell'Occidente d'Italia: Duecentosettantadue tavolieri incisi da Domodossola a Lucca. In *Archeologia e arte rupestre: L'Europa, le Alpi, la Valcamonica*. Atti del II Convegno Internazionale di arte rupestre (Darfo Boario Terme, 2-5 ottobre 1997). Milano: Comune di Milano, pp. 29-36.
- Giallongo, A. (2007). Tra Medioevo e Rinascimento: Storia sociale del gioco. In Cambi F. e Staccioli G. (a cura di). *Il gioco in Occidente: Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando Editore, pp. 25-48.
- Grassi, E. (2023). La caccia col falcone. In Cisci S., Martorelli R. e Serrelli G. (a cura di). *Il tempo dei giudicati: La Sardegna medievale dal X al XV secolo d.C.*. Nuoro: Ilisso, p. 294.
- Lecca, A. (2012). Giocattoli di legno. In *Legni. Storia, cultura e tradizione in Sardegna*. Ilisso: Nuoro, pp. 349-363.
- Lucchini, E. (2003). *Giocattoli e bambini dall'antichità al 2000*. Lanciano (CH): Rocco Carabba.
- Lusci, R. (2014). Documenti sui giudici d'Arborea nei protocolli di Bartomeu de Miramat e Pere Martí: Arxiu Històric de Protocols de Barcelona (1336-1362). *Aragón en la Edad Media*, 25, pp. 135-162.
- Mattone, A. e Sanna, P. (a cura di). (2000). *Storia naturale di Sardegna*. Nuoro: Ilisso.
- Mehl, J.-M. (1994). I giochi nel Medioevo: Scacchi, dadi, carte e palloni. *Storia e Dossier*, 83, pp. 71-97.

- Mele, G. (1997). Le launeddas e la miniatura della carta 79v del manoscritto escorialense b.1.2 delle «Cantigas de Santa Maria». In Lallai, G. (a cura di). *Launeddas*. Cagliari-Nuoro: AM&D Edizioni-ISRE, pp. 231-249.
- Mele, G. (2008). I Giullari: Musica e mestieri nel Medio Evo (secoli XI-XIV). Cenni storici. In Del Carmen Lacarra Ducay M. (a cura di). *Arte y vida cotidiana en la época medieval*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico», pp. 89-131.
- Mele, G. (2021). Sa Juighissa: parole e suoni dal Medioevo all'Eleonora d'Arborea di Dessì-Oppo (un approccio interdisciplinare). In Manca D. (a cura di). *Studi di Filologia, Linguistica e Letteratura in Sardegna*. Sassari: EDES, vol. I, pp. 1-150.
- Milanese, M. (a cura di). (2004). *Studi e ricerche sul villaggio medievale di Geridu: Miscellanea 1996-2001*. Firenze: All'Insegna del Giglio.
- Milanese, M. (a cura di). (2005). *Monteleone Rocca Doria: Il Parco Grazia Deledda, la storia, il paesaggio*. Sassari: Mediando.
- Milanese, M. (2013). *Alghero: Archeologia di una città medievale*. Sassari: Carlo Delfino Editore.
- Ortalli, G. (a cura di). (1993). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Treviso-Roma: Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella.
- Ortalli, G. (1999). Ludicidad medieval: Tendencias historiográficas y temas de investigación. *Temas medievales*, 9, pp. 177-202.
- Ortalli, G. (2011-2012). Perché ancora "Ludica": Con qualche considerazione sulla storia della ludicità / Why "Ludica" is continuing: With some reflections on the history of ludicity. *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 17-18, pp. 7-14.
- Piras, G. (2006). Catalogo e prime considerazioni sulla documentazione epigrafica. In Frulio G. (a cura di). *Santa Maria di Curoso in territorio di Monteleone: Studi e restauri di un edificio allo stato di rudere*. Firenze: Il David, pp. 27-30.
- Piras, G. (2012). Le epigrafi, i segni lapidari e i graffiti. In Milanese M. (a cura di). *Villaggi e monasteri: Orri Pithinna. La chiesa, il villaggio, il monastero*. Firenze: All'Insegna del Giglio, pp. 63-112.
- Pittau, M. (1975). *Problemi di lingua sarda*. Sassari: Libreria Dessì Editrice.
- Rizzi, A. (1995). *Ludus/ludere: Giocare in Italia alla fine del medio evo*, Treviso-Roma: Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella.
- Rizzi, A. (a cura di). (2012). *Statuta de ludo. Le leggi sul gioco nell'Italia di comune (secoli XIII-XVI)*, Treviso-Roma: Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella.

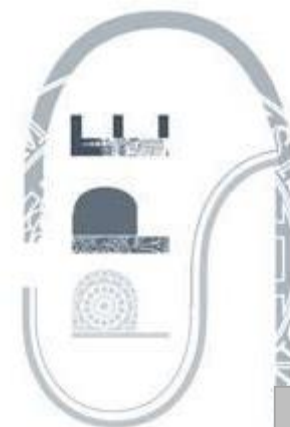
- Salvi, D. e Garbi, I. (a cura di). (2010). *Il castello di Acquafredda: Note di storia e di archeologia*. Cagliari: Soprintendenza Archeologica di Cagliari.
- Sanna, A.L. (2008). *San Pietro di Zuri: Una chiesa romanica del giudicato di Arborea*. Ghilarza (OR): Iskra.
- Serrelli, G. (2016). Il percorso didattico e museale. In Serrelli G. (a cura di). *MudA: Museo multimediale del Regno di Arborèa. Catalogo*. Las Plassas (SU): Comune di Las Plassas, pp. 53-56.
- Settia, A.A. (1993). La "battaglia": Un gioco violento fra permissività e interdizione. In Ortalli G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Treviso-Roma: Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella, pp. 121-132.
- Sirigu, G. (1992). *Rapaci di Sardegna*. Cagliari: Edizioni Della Torre.
- Spano, G. (1861). *Guida della città e dintorni di Cagliari*. Cagliari: Timon.
- Spanu, M. (2015-2016). *"Dessos chi jogan ad datos, et dessu jocu de cussos": Per uno studio sul gioco nella Sardegna medievale. Fonti archeologiche e documenti scritti*. Tesi di laurea non pubblicata, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli Studi di Sassari, Italia.
- Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci.
- Todde, G. (1963). *La disciplina giuridica del giuoco d'azzardo in Sardegna*. In *Studi storici e giuridici in onore di Antonio Era*. Padova: CEDAM, pp. 407-448.
- Trabona, R. (1993). *Giocattoli e giochi: Per una antropologia del gioco*. Latina: Il Gabbiano.
- Uccheddu, G. (2016a). Il gioco nel medioevo: I dadi e le pedine. In Serrelli G. (a cura di). *MudA: Museo multimediale del Regno di Arborèa. Catalogo*. Las Plassas (SU): Comune di Las Plassas, pp. 88-89.
- Uccheddu, G. (2016b). Il flauto. In Serrelli G. (a cura di). *MudA: Museo multimediale del Regno di Arborèa. Catalogo*. Las Plassas (SU): Comune di Las Plassas, pp. 90-91.
- Uccheddu, G. (2017). Resti materiali e organici dallo scavo di due immondezzai medioevali nel castello di Marmilla a Las Plassas (VS): Alcune note sugli usi alimentari dei militari nel castello. In French C., Melis R.T., Serrelli G. e Sulas F. (a cura di). *Sa Massaria: Ecologia storica dei sistemi del lavoro contadino in Sardegna*. Cagliari: ISEM – CNR , vol. II, pp. 675-699.
- Urgu, I. (2011). *La Sartiglia nei documenti dell'Archivio Storico del Comune di Oristano*. Dolianova (CA): Grafica del Parteolla.
- Verdon, J. (1980). *Les Loisirs au Moyen Âge*. Paris: Tallandier.
- Wilkins, B. (2012). *Archeozoologia: Il Mediterraneo, la storia, la Sardegna*. Sassari: EDES.

- Zdekauer, L. (1993). *Il gioco d'azzardo nel Medioevo italiano*. Firenze: Salimbeni.
- Zedda, M. (2017). Considerazioni sulla falconeria nella Sardegna medievale. In French C., Melis R.T., Serreli G. e Sulas F. (a cura di). *Sa Massaria: Ecologia storica dei sistemi del lavoro contadino in Sardegna*. Cagliari: ISEM – CNR, vol. II, pp. 791-824.
- Zorzi, A. Battaglie e giochi d'azzardo a Firenze nel tardo Medioevo: Due pratiche sociali tra disciplinamento e repressione. In Ortalli G. (a cura di). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*. Treviso-Roma: Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella, pp. 71-107.

Il gioco nella normativa del Mezzogiorno bassomedievale. Prime indagini

MARIA ROSARIA VASSALLO

UNIVERSITÀ DEL SALENTO



Introduzione

Il tema della normativa sul gioco ha assunto particolare rilievo alla fine XIX secolo (Zdekauer 1886; Ceci 1896) e, solo a partire dagli anni Novanta del Novecento, si è risvegliato l'interesse degli storici grazie ai lavori di Gherardo Ortalli e di Alessandra Rizzi e all'attività della fondazione Benetton di Treviso con l'istituzione della rivista *Ludica*. Recentemente poi sono emersi nuovi approcci interdisciplinari alla tematica che si basano sull'integrazione di diritto, letteratura, fonti iconografiche e cultura materiale (Pace 2022, Sardina 2024).

A differenza dell'Italia centro settentrionale, dove la ricca produzione statutaria ha favorito una consistente mole di studi sulla normativa ludica (Czortek 2000), e della Sicilia, sulla quale si dispone dell'interessante e recentissimo libro di Patrizia Sardina, per il Mezzogiorno continentale l'unico lavoro puntuale sull'argomento rimane ancora oggi il saggio di Giuseppe Ceci, *Il giuoco a Napoli nel medio evo*, pubblicato nel lontano 1896. Riferimenti si trovano però spesso nella riflessione storica recente ogni qualvolta si affronta il tema della tutela dell'ordine pubblico nelle città meridionali, relativamente a quei giochi che spesso erano all'origine di reati.

Il presente contributo ricostruisce a grandi linee il disciplinamento dell'attività ludica nel Mezzogiorno basso medievale, con particolare attenzione all'area pugliese, alla luce della legislazione regnicola (costituzioni sveve, capitoli angioini, prammatiche aragonesi), dei privilegi regi e dei *corpora* normativi di alcune comunità cittadine.

Si espongono qui, sinteticamente, i primi risultati di uno studio che, successivamente, si cercherà di sviluppare attraverso l'analisi delle fonti giudiziarie tardo medievali.

Si è ritenuto preliminarmente fare un rapido cenno alla normativa sul gioco nel diritto romano poichè essa influenzò le disposizioni presenti nella legislazione medievale costituendone la trama, sebbene con esiti diversi (Vallerani 2001).

1. La normativa nel Regno

Nella compilazione giustiniana, specificatamente nel Digesto (D. 11.5.2.1), un senatoconsulto proibiva di giocare denaro, tranne che per quelle gare a carattere agonistico (lancio dell'asta o giavellotto, corsa, salto, lotta e pugilato), destinate ad esaltare la prestanza fisica e il cui risultato non dipendeva unicamente dai rivolgimenti della fortuna, ma anche dalla perizia e dall'abilità dei concorrenti (*virtutis causa*). L'influenza del cristianesimo produsse nel Codice una forte riprovazione dell'attività ludica, che veniva vietata in qualsiasi luogo, pubblico e privato, e della quale si sottolineava la natura contraria ai principi cardine della società, essendo ritenuto il gioco causa di blasfemia e della rovina economica dei giocatori:

«Alearum lusus antiqua res est et extra operas pugnantibus concessa, verum pro tempore prodiit in lacrimas, milia extraneorum nominationum suscipiens. Quidam enim ludentes nec ludum scientes, sed nominationem tantum, proprias substantias perdiderunt, die noctuque ludendo in argento apparatu lapidum et auro. Consequenter autem ex hac inordinatione blasphemare conantur et instrumenta conficiunt (C. 3.43.1.)»

Sebbene non fossero contemplate pene per l'attività ludica (C. 3.43.1.1.), erano previsti alcuni disincentivi come la restituzione della somma persa, la cosiddetta *condictio repetita*, che per volontà di Giustiniano si poteva chiedere entro 50 anni, o come l'*exceptio negotii in alea gesti* per contrastare la circolazione della ricchezza indotta dalla pratica del gioco d'azzardo (Zillotto 2017).

Con la legislazione canonica, che condannava gli ecclesiastici dediti al gioco (D. 35, c. 1, *Episcopus*), furono previste delle pene nel caso in cui l'attività ludica fosse diventata un'abitudine e, a partire dal 1209, con la decretale 5.31.11 di Innocenzo III vennero colpiti i giochi *voluptuosi* che portavano alla corruzione (Vallerani 2001; Sardina 2024).

Diversamente dalla Chiesa, che continuò a guardare con sospetto al gioco per la possibilità che esso offriva di arrecare offesa a Dio, a se stessi e agli altri, le autorità pubbliche cercarono in un primo momento di regolamentarlo con pene severe.

Molto punitiva risulta la legislazione sveva in materia: la Const. I, 53.2 *De inquisitionibus faciendis* prevedeva che le inquisizioni generali, ossia le istruttorie condotte annualmente dai giustizieri nelle province contro i delinquenti e le persone di cattiva fama, dovessero essere fatte a carico anche dei *lusores publici taxillorum*, ossia dei giocatori di dadi, oltre che degli attaccabrighe, dei frequentatori delle taverne, dei portatori di armi e di quanti vivevano sopra le proprie facoltà senza lavorare (*rixatores vel*

frequentes delatores armorum contra constitutiones nostras). Tutti costoro erano condannati, per un periodo di tempo limitato o anche in perpetuo, ai lavori forzati e assegnati ad *un magister operum*. Con la Const. III 90, *De hiis qui ludunt ad datios*, la continuità e la persistenza di una vita propensa al gioco (*ad datios ex quadam consuetudine ludunt*) venivano punite, come nella legislazione canonica. Inoltre i giocatori, considerati degli *infames*, erano esclusi dalla possibilità di testimoniare (sebbene, come si vedrà, in alcune *universitates* sarà consentito) e di ricoprire qualsiasi pubblico incarico, mentre i giudici, gli avvocati e i notai dediti al gioco dovevano essere rimossi dal loro ufficio.

In seguito, durante l'età angioina e aragonese, l'autorità centrale preferì trarre profitto dall'attività ludica: il gioco e le scommesse divennero un importante cespite di entrata e per questo furono adottati atteggiamenti di maggiore flessibilità.

Dai capitoli del *marescallo* del 1306 si ricava che a quest'ufficiale, con compiti di polizia militare e di amministrazione della giustizia nell'esercito oltre che di vigilanza nei mercati, spettavano i proventi su due giochi da tavolo - la *mirella* e la *fussecta*-, per i quali gli spettava una posta dal vincitore e talvolta anche dal giocatore (Mazzoleni 1980, p. 196). Il primo gioco, *mirella* o *marella*, era probabilmente una specie di filetto, chiamato anche *smerelli*, *trex*, *tria*, *mulinello*, il secondo invece consisteva nel centrare con delle noci una buca scavata nel terreno o la bocca piccola di un vaso di ceramica. Oltre alle noci si potevano usare gli astragali che erano ossicini ricavati dalle zampe posteriori di pecore e altri animali (Mehl 2003).

Durante il periodo angioino le entrate dalle multe inflitte ai trasgressori dei divieti ludici potevano essere concesse anche ai privati cittadini: così a Gaeta, la regina Giovanna II nel 1422 concesse la giurisdizione e i proventi derivanti dalle pene pecuniarie comminate alle meretrici, ai biscazzieri, ai giocatori d'azzardo e a *marelle* (*mirelle*) e a *fossette* al nobiluomo Leopardo de Fornaris di Pisa e nel 1424 a Matteo Sardi di Pisa. Quest'ultimo aveva la facoltà di esigere la gabella anche nel distretto di Gaeta e di darla in appalto al miglior offerente (*ad extalium*) oppure di affidarla direttamente a determinate persone (*ad credentiam*).

A Napoli da un privilegio di Alfonso del 1444 si ricava che Raimondo Montesorio aveva ottenuto dal re il pieno possesso della gabella della baratteria per sé e per i suoi eredi. In quell'anno però il sovrano annullava la concessione ai figli Giovanni e Arduino, concedendo loro come ricompensa una rendita vitalizia di 40 once annuali da percepire sulle imposte dirette della contea di Cerreto. Nella stesura dell'atto si adduceva

come motivazione la volontà di contrastare gli eventuali effetti destabilizzanti causati dal gioco d'azzardo:

«ad evitandum blasfemias Omnipotentis Dei et gloriose semper Virginis et [...] ac flagicia et facinora aliasque malas operationes que ex ludo taxillorum qui <sic> in dicta baracteria exercebantur convucti soletum a dicta civitate Neapolis abstulerint et totaliter annullamus»¹.

Ma nel 1457, sempre a Napoli, lo stesso Alfonso confermava a Francesco e Rainero Aldemorisco la gabella della baratteria e delle meretrici; in particolare concedeva ai due fratelli la giurisdizione sui reati connessi all'attività ludica e l'incameramento delle multe comminate ai giocatori oltre alla facoltà di comporre le pene pecuniarie e di rilasciare licenze di gioco. Doveva trattarsi di somme cospicue: ad esempio era prevista una multa di 4 onces a quanti avessero giocato pubblicamente a dadi e a carte (Ceci 1896).

Nei feudi l'imposta veniva incamerata dai signori feudali, così come a Taranto dove da un inventario fatto redigere dal principe Giovanni Antonio Orsini del Balzo per avere contezza dei diritti e dei beni che gli spettavano, si deduce che la *subgabella virge*, uno dei dazi di cui si componeva la gabella della dogana, concerneva il gioco d'azzardo (Cassandro 1973).

Sempre per l'età aragonese è attestato il rilascio di permessi di gioco che consentivano l'attività ludica all'interno di locali pubblici, come le taverne, o di private abitazioni. Nel 1454 il vicerè delle due Sicilie, Lope Ximenez de Urrea, concesse, per volontà regia, a Nicolas Oller la licenza *plena et libera* per «*honestamente et impune iocare et tenere ioco de azara*» nella sua casa dove si sarebbe potuto giocare «*senza brega, rumore o scandalo alcuno*»².

Ferrante d'Aragona emanò una prammatica che permetteva il gioco fino ad un tarì, se fatto *recreationis causa* e se privo di avarizia o cupidigia: ne dà notizia il giurista quattrocentesco Paride dal Pozzo (1410/11-1493), precettore del sovrano, consigliere, giudice del Sacro Regio Consiglio e della Gran Corte della Vicaria e autore del trattato *De ludo*, scritto intorno al 1473 (Cortese 1986; Toppi 1659). Nell'opera egli distingue, riprendendo quanto già avevano affermato i Glossatori, tre tipi di giochi: quelli d'ingegno (*solius ingenii in peritia et industria*) considerati leciti, giochi di sola fortuna (*solius fortunae*) vietati e quelli *mixti*, pure ritenuti illeciti, tranne se eseguiti

¹ Archivo de la Corona de Aragón, *Cancilleria*, reg. 2902, ms.

² Archivio di Stato di Napoli, *Museo*, 99 A 97, ms.

durante un'occasione conviviale (*nisi pro convivio*), in cui la posta poteva essere costituita ad esempio da un pranzo (Greco 2016, p. 52). Semplificando erano reputati leciti i giochi nei quali poteva emergere una particolare virtù del corpo e dello spirito, illeciti quelli lasciati all'azzardo (Salvioli 1921).

Il dal Pozzo nel suo trattato *De ludo* offre un'approfondita riflessione sulla disciplina del gioco, con continui rimandi al diritto romano, al diritto canonico, alla legislazione sveva ed aragonese, ai commenti dei Glossatori e dei canonisti (da Azzone da Bologna a Baldo degli Ubaldi e Bartolo da Sassoferrato, da Enrico da Susa a san Tommaso) e con numerosi riferimenti letterari. Prendendo in considerazione le diverse attività ludiche (scacchi, giochi teatrali, palla) ne ricostruisce talvolta la storia, come per gli scacchi (per i quali si rifà allo scrittore latino Macrobio); analizza i negozi stipulati durante i giochi, quali le vendite, i prestiti, i pignoramenti, e dedica gran parte del trattato alle scommesse; si sofferma poi sulla restituzione della somma persa, prevista, come abbiamo già notato, dal diritto romano, e che Dal Pozzo ammette solo nei casi di frode e di perdita di una ingente quantità di denaro. Infine il giureconsulto riflette sulle consuetudini, che potevano essere anche non scritte (ma potevano pure esserlo), valide per le comunità dalle quali erano seguite: l'esistenza di una consuetudine favorevole, infatti, consentirebbe la pratica di alcuni giochi, senza però renderla lecita se contraria alle leggi divine, come ad esempio il lavoro nei giorni festivi (Paris de Puteo 1489-1494). L'opposizione lecito/illecito, al centro dell'opera di Paride da Pozzo e di altri trattati di quel periodo, come il *Tractatus de ludo* del canonista pavese Stefano Costa (+1486?) (Lucchesi 2015), con l'intento di stabilire precisi confini tra giochi permessi e vietati, compare poi nei capitoli della normativa statutaria delle città meridionali.

2. Il gioco nei *corpora* normativi delle comunità meridionali

Il disciplinamento del gioco è presente quasi sempre nei regolamenti del baglivo o del capitano, ufficiali con competenze giudiziarie e fiscali, (Vallone 1999, Senatore 2018, Petracca 2022) o all'interno di più ampie raccolte normative. In entrambi i casi si tratta di *corpora* normativi, prodotti in seno alle comunità e sottoposti dalle stesse all'approvazione regia (Terenzi 2022), che miravano a regolare la conflittualità sociale, stabilendo regole e divieti al fine di garantire la sicurezza e la tutela degli spazi pubblici e privati.

Proprio dall'esame della regolamentazione dell'attività ludica in alcuni centri meridionali, relativamente al XV secolo, si riscontra una situazione

piuttosto varia ed elastica. Della normativa è stata analizzata la struttura dei capitoli concernenti il gioco, che appare spesso incentrata sull'opposizione proibizione/deroga.

Se si eccettuano i casi in cui vi è un divieto assoluto, non mitigato da alcuna eccezione, come ad Altamura e a L'Aquila (Lospalluto 1956; Clementi 1977), in generale la rubrica inerente l'attività ludica, introdotta a volte da un'arenga, elenca prima i giochi proibiti, poi quelli leciti, specifica quindi la pena comminata in caso di contravvenzione e le eventuali deroghe di tempo e di spazio; infine, fornisce indicazioni sulla procedura giudiziaria. Una tale struttura, ovviamente, può presentare alcune variazioni. Così nel prologo dei capitoli della bagliva di Lecce e di Teramo, viene sottolineata la carica antisociale del gioco d'azzardo, causa (sulla scorta della compilazione giustiniana) di comportamenti devianti, quali la blasfemia, la rissa e le ingiurie. A Lecce: «*ex ludi azardi, alearum et aliis prohibitis multa et diversa delicta oriantur, multe blasfemie eterni Creatoris nostri eiusque Santorum proveniant multaque rixe et iniurie ex illis oriantur*» (Palumbo 1999, I, p. 104); e a Teramo: «*ex ludo taxillorum multa oriuntur scandala et delicta*» (Savini 1889, p. 89).

La serie di interdizioni in apertura riguardava qualsiasi attività ludica che presupponeva le scommesse in denaro (il *ludus azardi*), i giochi *cum taxillis* cioè con i dadi e i *ludi chartarum*, ossia quelli con le carte. Si trattava di divieti generici, anche perchè di ogni gioco esistevano numerosissime varianti. Solo per i dadi l'umanista urbinato Polidoro Virgilio nel Rinascimento (del 1505 circa è la prima edizione del *De inventoribus*) aveva contato 600 modi di giocare; questi spesso essi erano usati a gruppi di tre con l'obiettivo di raggiungere un punteggio complessivo più alto di quello dell'avversario (Mehl 2003). Anche dei giochi con le carte esistevano diverse versioni: a Napoli e a Capua si praticavano i *ludi paginarum vel ad asso senza homo alla terza, alla quarta, ad azara sette o sei, a lo trenta per forza*. Non è da escludere che il gioco *asso senza homo*, fosse una specie di briscola, simile allo spagnolo *Hombre/Uomo*, giocata con 40 carte, dove *terza* o *quarta* indicherebbero il numero di prese massime realizzate dai giocatori (Ceci 1896).

All'elenco dei giochi proibiti seguiva quello dei giochi ammessi, preceduto dalla formula *salvo quod* oppure *excepto, reservato*. Di questo gruppo facevano parte, quasi sempre, le tavole e gli scacchi. Così nei capitoli della bagliva di Galatina si legge «*Non sia persona alguna de la dicta terra o in essa commorante la quale ausa o vero presuma iocare ad anzara nè ad ioco niuno nè dadi, reservato a taole*» (Massaro, 2004 p.

132). Le *taole* o *ludus tabularum* era un gioco di dadi e di pedine che si faceva sopra un tavoliere e il cui esito dipendeva dalla fortuna e dall'astuzia dei giocatori; per questa sua peculiarità apparteneva alla categoria dei giochi *mixti*, ma ritenuti leciti dalla maggior parte dei commentatori. Per gli scacchi, l'esenzione dal divieto normativo e dunque la sua liceità si collegava alla natura intrinseca di questo gioco, tutto basato sull'intelligenza dei giocatori.

A volte le deroghe potevano riguardare in maniera più estesa i giochi eseguiti *solum pro exercitio, solacio et ad ocium vitandum*, come a Caiazzo (Alianelli 1873) ossia i giochi, come notava Paride dal Pozzo, *recreationis causa*.

La regolamentazione stabiliva nel dettaglio i tempi e i luoghi d'interdizione o, quando e dove il gioco poteva essere svolto senza particolari restrizioni (Rizzi, 2005).

L'intento di circoscrivere l'attività ludica in luoghi ben precisi, in spazi ridotti, per facilitarne il controllo, poteva essere espresso come una deroga a un divieto generale, oppure porsi come un limite ad una norma più elastica e permissiva.

Il gioco era consentito in luoghi ben individuati e circoscritti, nelle vicinanze di chiese o nelle piazze: a Teramo negli spazi antistanti le chiese di Sant'Agostino, di Sant'Angelo delle Donne (oggi Madonna delle Grazie) e di San Benedetto (attualmente de' Cappuccini); a Taranto nelle piazze di Sant'Antonio, Sant'Angelo e nella dogana; a Napoli nei Sedili.

Le attività ludiche pericolose, come ad esempio le battaglie, il lancio del giavellotto, il tiro al bersaglio, in ragione dei pericoli che tali pratiche comportavano sul piano dell'ordine pubblico, furono spesso spostate oltre le mura urbane (*extra civitatem*), così come quei giochi che potevano creare disordini. A Lecce il tiro a bersaglio e *il menar dardi* dovevano essere praticati *in lochi solitarii et in lochi chi non potessero fare danni ad persona alguna* a causa degli *omicidi che soleno occorrere*; a Capua venivano praticate all'esterno della cinta muraria la *stracquatora*, presumibilmente un gioco che utilizzava l'acqua (in napoletano *stracqua* significa fradicio) e il gioco delle pallottole; a Caiazzo era permesso, venti giorni prima di Pasqua, il *ludere ad caseum* cioè il lancio delle ruote di formaggio (il gioco, probabilmente un antesignano del *cheeserolling* inglese, consisteva nel rincorrere una ruota di formaggio lungo un pendio). (Pastore 1979, p. 64; Massaro 2009; Alianelli 1873, p. 31; Senatore 2018, p. 727).

Così come a Caiazzo, in alcuni centri le attività ludiche erano autorizzate in particolari periodi dell'anno, spesso in concomitanza delle

festività religiose (Natale, Pasqua, feste patronali) e del periodo estivo. Le deroghe temporali potevano riguardare solo i giorni delle feste e/o quelli precedenti, oppure l'intera settimana. Così a Taranto i giochi erano consentiti a Natale, a Santo Stefano e a Capodanno (giorno della Circoncisione), a Rocca San Felice (AV) nelle feste di Natale come anche a Caiazzo, dove erano permessi pure a Pasqua e nel mese di agosto; a Letino il gioco era consentito la vigilia di Natale, il giorno di Santo Stefano e a luglio e ad agosto e, solo in questi ultimi due mesi invece a Palma (Cassandro 1973; Alianelli 1873, p. 61; Faraglia 1883, p. 320). In alcuni casi si hanno delle restrizioni temporali più puntuali, come a Teramo dove le attività ludiche erano ammesse solo dopo le 10 di mattina (dopo la terza si legge nel testo) nelle feste religiose dedicate alla Vergine, a Gesù Cristo (Natale, Pasqua) e agli Apostoli oltre che ai santi patroni Berardo (19 dicembre) ed Agostino (28 agosto).

In generale nella maggior parte dei casi esaminati i permessi contemplati riguardavano quasi tutti le feste natalizie, sulle orme dei Saturnali romani, feste in onore di Saturno, celebrate dal 17 al 23 dicembre, durante le quali anche il gioco era tollerato.

Un'articolata serie di pene colpiva in vario modo chi giocava, chi assisteva, chi prestava denaro per giocare e chi gestiva una bisca clandestina e così via.

Il gioco era sanzionato con multe in denaro, mutate in pene corporali in caso di inadempienza (quando il giocatore non era in grado di pagare): così a Lecce, unico caso finora attestato, in base al bando del capitano del 1446, il colpevole, che non versava la multa, era frustato *per tucta la citade* (Pastore 1979, p. 64).

Si riscontra, come accennato, una grande varietà delle sanzioni che tenevano in considerazione i ruoli dei giocatori, la tipologia del gioco, le persone presenti: da chi si limitava ad assistere, a chi forniva i dadi, a chi bestemmiava, a chi metteva a disposizione la propria abitazione come bisca clandestina, a chi prestava denaro per giocare. Se per il legislatore romano i biscazzieri (*susceptores*) erano impossibilitati (*denegatio*) a ricorrere in giudizio per rifarsi di danni fisici o materiali subiti mentre offrivano riparo ai giocatori, nel Medioevo, gli *alleatores*, come ci informa Paride dal Pozzo, potevano essere considerati nemici pubblici. Così a Letino (CE) il giocatore incorreva in una pena di tre tarì, mentre chi *lo tiene in casa a giocare o fare giocare* ne doveva sborsare quattro (Faraglia p. 320); a Torella dei Lombardi il giocatore, il padrone di casa *dove se jocasse*, e chi procurava

gli strumenti di gioco erano condannati tutti indistintamente alla pena di 2 tarì.

A Teramo si riscontra una situazione più articolata con due rubriche dedicate alle attività ludiche: al centro dell'attenzione del legislatore vi erano il giocatore d'azzardo, lo spettatore e chi prestava il denaro. Le sanzioni pecuniarie comminate variavano in base al ruolo rivestito nell'attività ludica - "attivo" nel caso del giocatore e del prestatore e "passivo" nel caso dello spettatore- e all'arco temporale (giorno o notte) in cui avveniva la trasgressione. nel caso in cui il gioco fosse praticato di notte e nelle case private le multe erano raddoppiate (*private luserit*).

Per quanto concerne la responsabilità giuridica si ravvisa una certa concorrenza e il rischio di una sovrapposizione di giurisdizioni tra il baglivo e il capitano, poichè la regolamentazione del gioco può trovarsi sia negli statuti della bagliva che in quelli del capitano. Esempio il caso di Lecce dove nel 1446 spettava al capitano far rispettare la normativa sul gioco, mentre nel 1468 tale compito era riservato al baglivo. In quell'anno anche l'università reclamò la possibilità di pagare lo stipendio del capitano con i proventi del gioco di azzardo, chiesti invece dal baglivo. Comunque l'analisi dei *corpora* normativi presi in considerazione mostra che quasi sempre il disciplinamento dell'attività ludica spettava al baglivo, come a Laterza, dove rientrava nelle competenze di questo ufficiale anche la facoltà di concedere permessi di gioco e di individuare gli spazi in cui le attività ludiche fossero consentite:

«Item nullus audeat ludere ad ansardum, asque licentia Bajuli, ad poenam unius augustalis, nisi in Taberneis publicis et ubi luditur de licentia dicti Bajuli, et in Taberneis Bajulus ipse, sive credensarius potest exigere et habere a quolibet ludente pro quolibet tribus ansardis, tornensem unum» (AAR 1888, p. 292).

A volte nella rubrica si fa riferimento alla procedura giudiziaria seguita per contrastare la diffusione del gioco, agli strumenti di indagine consentiti, come il ricorso alle accuse private, all'anonimato o agli incentivi, alle testimonianze. Ad esempio contro i giocatori d'azzardo si poteva procedere (per via ordinaria) in seguito a denuncia, oppure d'ufficio (*ex officio*) come a Lecce e a Carovigno. In quest'ultimo centro erano previsti una pena per il baglivo che si fosse accordato con i giocatori e un incentivo monetario ($\frac{1}{2}$ ducato) a chi avesse accusato tale accordo.

Anche il numero di testimoni utili a provare l'accusa di gioco variava, generalmente dovevano essere due. A Teramo, invece, era sufficiente un

solo testimone, al quale veniva garantito l'anonimato, a patto che fosse di *bona fama*; così anche a Letino (CE), a Lecce e a Carovigno. In queste due ultime località, se il testimone fosse stato uno dei giocatori, come incentivo per la sua testimonianza avrebbe ricevuto un tari oltre all'immunità dalle sanzioni previste dalla normativa (Palumbo 1999; Bodini 1894; Faraglia 1883).

Concludendo, il disciplinamento giuridico del gioco procede nel Mezzogiorno spesso sulla scorta del pensiero della dottrina civilistica e canonistica, nel senso che le teorie dei giuristi e dei dottori sono rielaborate o semplificate e costituiscono l'ossatura di alcuni capitoli. Inoltre a partire dal XIV secolo l'attività ludica diventa un'importante fonte di entrata, gestita dagli ufficiali regi o feudali (*marescallo* nel Trecento, capitano o baglivo nel Quattrocento), ma a volte concessa con un privilegio regio anche a privati cittadini. Dall'esame delle rubriche sul gioco presenti nella normativa cittadina emerge quindi una grande varietà delle soluzioni adottate relativamente ai metodi di punizione e di repressione. I divieti e i permessi offrono inoltre informazioni interessanti sui giochi peculiari di una località o di una determinata area geografica (si pensi al gioco con le ruote di formaggio di Caiazzo o ai vari giochi di carte a Capua (ad assi senza uomo, *a terza et quarta et trenta per forcza*).

Bibliografia

- Archivo de la Corona de Aragón, *Cancilleria*, reg. 2902, ms.
Archivio di Stato di Napoli, *Museo*, 99 A 97, ms.
Aar, E. (1888). *Studi Storici in Terra d'Otranto*. Firenze: Tipografia Galileiana di M. Cellini.
Alianelli, N. (a cura di). (1873). *Delle consuetudini e degli Statuti municipali nelle provincie napolitane*. Napoli: Stabilimento tipografico Nocco.
Bodini, N. (1894). *Documenti per la causa presso l'ecc.ma Corte di Appello di Trani tra i signori Dentice e il Comune di Carovigno*. Lecce: Regia Tipografia Salentina proprietari fratelli Spacciante.
Cassandro, G. I. (1973). *Un inventario dei beni del principe di Taranto*. In Paone M. (a cura di), *Studi di Storia Pugliese in onore di Giuseppe Chiarelli*, vol. II, Galatina: Congedo Editore, pp. 5-57.
Ceccarelli, G. (2001). Gioco tra economia e teologia. *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 7, pp. 46-60.

- Ceci, G. (1896). Il giuoco a Napoli nel medio evo. *Archivio Storico per le Province Napoletane*, XXI (2), pp. 290-327.
- Clementi, A. (1977) *Statuta civitatis Aquile*, Roma: Istituto Storico Italiano per il Medioevo.
- Cortese, E. (1986). Dal Pozzo (de Puteo, Aputeo, de Puzzo, Apuzzo), Paride. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (vol. 32). Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana.
- Cozzetto, F. (1986). *Mezzogiorno e demografia nel XV secolo*. Soveria Mannelli.
- Czortek, A. (2000). Il gioco d'azzardo nell'Italia medioevale nelle fonti legislative dei secoli XIII-XV. *Quaderni del M.ae.s.* n. 3, pp. 33-63.
- Die Konstitutionen Friedrichs II. für das Königreich Sizilien*, ed. W. Stürner, 1996 (M.G.H., Leges, Legum sectio IV: Constitutiones et acta publica imperatorum et regum, II, Supplementum).
- Faraglia, N. F. (1883). *Il comune nell'Italia meridionale (1100-1806)*. Napoli: Tipografia della Regia Università.
- Greco, G. (2016). *Gioco d'azzardo e deterrenza: brevi note sui susceptores lus*, *Iura & Legal Systems*, 3, p. 45-55 p. 52.
- Lospalluto, F. (1956). Il libro rosso o il libro magno di Altamura. *Altamura. Bollettino dell'Archivio-Biblioteca-Museo civico*, 5,
- Lucchesi, M. (2005). *Ludus est crimen? Diritto, gioco, cultura umanistica nell'opera di Stefano Costa, canonista pavese del Quattrocento*. Milano: Cisalpino – Monduzzi.
- Massaro, M. (2004). *Potere politico e comunità locali nella Puglia tardomedievale*. Galatina: Congedo Editore, pp. 129-145.
- Mazzoleni, J. (a cura di), (1980). *I registri della cancelleria angioina ricostruiti da Riccardo Filangieri con la collaborazione degli archivisti napoletani*, vol. XXXI: 1306-1307. Napoli:
- Mehl, J.M. (2003). Gioco. In Le Goff J. e Schmitt J.C. (a cura di), *Dizionario dell'Occidente medievale* (vol. I, pp. 477-488). Torino: Einaudi.
- Ortalli G. (a cura di). (1993). *Gioco e giustizia nell'Italia di Comune*, Roma-Treviso, Fondazione Benetton Studi Ricerche-Viella.
- Pace, A. (2022). In taberna quando sumus? Osservazioni sul gioco d'azzardo (alea) a Pompei. in *Pallas. Revue d'études antiques*, 119, pp. 103-128.
- Palumbo, P. F. (a cura di). (1997). *Libro rosso di Lecce. Liber rubeus universitatis lippiensis*, Fasano: Schena Editore.
- Paris de Puteo (1489-1494). *De materia ludi*. Pavia: Christophorus de Canibus.

- Pastore, M. (1979). *Il codice di Maria d'Enghien*. Galatina: Congedo Editore.
- Petracca, L. (2022). *Le terre dei baroni ribelli. Poteri feudali e rendita signorile nel Mezzogiorno aragonese*. Roma: Viella.
- Rizzi, A. (1995). *Ludus/ludere. Giocare in Italia alla fine del medio evo*, Treviso-Roma: Viella.
- Rizzi, A. (2013). «*Volentes pro meliori... providere... super ludo*». *Provvedimenti sul gioco per i territori veneziani (secoli xiii-xvi). Ricognizioni preliminari*. In Azzara C., Orlando E. Pozza M. Rizzi A. (a cura di). *Historiae. Scritti per Gherardo Ortalli*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 218-236.
- Salvioli, G. (1921). *Storia del diritto italiano*. Torino: Unione tipografico-editrice torinese.
- Sardinia, P. (2024). *Scherza coi fanti e lascia stare i santi: giochi proibiti e divertimenti leciti nella Sicilia medievale*. Milano: Vita e pensiero.
- Savini, F. (1889). *Sugli Statuti Teramani del 1140*. Firenze: Barbera.
- Senatore, F. (2018). *Una città, il regno: istituzioni e società a Capua nel XV secolo*, 2 voll., Roma, Istituto Storico Italiano per il Medioevo.
- Taddei, I. (1996). *Gioco d'azzardo, ribaldi e baratteria nelle città della Toscana tardo medievale*. In *Quaderni Storici*, 92, pp. 335-362.
- Terenzi, P. (2022). *Statuti e norme sul territorio nelle città e terre del regno di Napoli (secoli XIII-XV)*. In Scharf G.P.G. (a cura di). *I rapporti fra città e campagna allo specchio della normativa statutaria: un confronto fra lo Stato della Chiesa, la Toscana e l'Abruzzo (secoli XII-XVI)*. Napoli: FedOAPress, pp. 137-170.
- Toppi, N. (1659). *De Origine Tribunalium nunc in castro Capuano fidelissime civitatis Neapolis existentium. Libri quinque. Pars secunda in qua de Sacri Regii Consilii origine auctoritate praeminentia eiusque omnibus praesidibus, viceprotonotariis, regiisque consiliariis agitur ...*, Neapoli: Typis Io. Francisci Pacii.
- Vallerani, M. (2001). *Ludus e giustizia. Rapporti e interferenze tra sistemi di valore e reazioni giudiziarie*. In *Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco*, 7, pp. 61-75.
- Vallone, G. (1999). *Istituzioni feudali*. Roma: Viella.
- Zdekauer, L. (1886), *Il giuoco in Italia nei secoli XIII e XIV e specialmente a Firenze*. In *Archivio Storico Italiano*, 18, Firenze: pp. 20-74.
- Zdekauer, L. (1887), *Il giuoco in Italia nei secoli XIII e XIV e specialmente a Firenze*. In *Archivio Storico Italiano*, 19, Firenze: pp. 3-22.
- Zillotto, P. (2017). *Disciplina privatistica classica del gioco d'azzardo vietato. Teoria e Storia del Diritto Privato*, X , pp. 1-31.

Un aneddoto sul gioco della zara nel Mezzogiorno bassomedievale

SIMONE CALLEGARO
UNIVERSITÀ DEL SALENTO



Si può affermare, in linea di massima, che il passatempo ludico ha attraversato la storia dell'umanità, entrando a far parte, di fatto, della vita quotidiana. In relazione all'età medievale, da dopo l'anno Mille, e soprattutto dal XII secolo, le fonti iniziano a restituire qualche notizia riguardo all'importanza del gioco e, in particolare, sul gioco d'azzardo. L'argomento è stato studiato in passato da Zdekauer e Ceci (soprattutto, questo, in relazione a Napoli) e negli ultimi anni ha subito una sorta di riscoperta, con la pubblicazione di numerosi saggi (è doveroso menzionare qui la rivista «Ludica. Annali di storia e civiltà del gioco») sulle regolamentazioni del gioco e sulle diverse sfumature dell'argomento, a cui si accennerà brevemente nel presente intervento.

Tra le varie tipologie di passatempo ludico, lunga vita hanno avuto alcuni semplici strumenti, indispensabili tutt'oggi per numerosi giochi: i dadi, ovviamente nella loro conformazione classica a sei facce. La semplicità di realizzazione e di utilizzo ne hanno permesso un ampio uso praticamente in tutte le epoche.

1. La zara: diffusione e testimonianze

In età medievale, era piuttosto diffuso un gioco praticato con l'ausilio dei dadi, la cosiddetta *zara*, o *azara*. Il nome richiama direttamente l'etimologia di *azzardo*, derivata a sua volta dalla parola araba volgare *az-azhr* attraverso il francese *hasard*, che va a indicare propriamente il dado da gioco¹. Indicativo che, in qualche modo, l'etimologia porti quasi ad inquadrare questo passatempo come il gioco d'azzardo per antonomasia nell'Età di Mezzo.

La zara altro non è che un gioco d'azzardo che si svolgeva con l'ausilio di tre dadi; il lanciatore dichiarava un numero compreso tra il 3 e il 18, quindi lanciava, scommettendo sul risultato del lancio. Di questo particolare passatempo, in realtà molto semplice e che nel funzionamento richiama

¹ Etimologia tratta da Treccani.it, consultato nel marzo 2025, alla parola *azzardo*.

similari intrattenimenti ludici (come, ad esempio, la *morra*) emergono di tanto in tanto tracce sia nella letteratura italiana medievale, sia nelle fonti utilizzate normalmente nella ricerca storica. Celebri sono i versi di apertura di un sonetto di Cecco Angiolieri:

tre cose solamente m'énno in grado
le quali posso non ben ben fornire
cioè la donna, la taverna e 'l dado
queste mi fanno 'l cuor lieto sentire

Sebbene in questo caso la parola *dado* sia stata utilizzata come sineddoche, è indicativo che essa rappresenti emblematicamente il gioco, beninteso d'azzardo. Un'ulteriore idea ce la fornisce Dante, nel noto incipit del canto VI del *Purgatorio*,

Quando si parte il gioco de la zara,
colui che perde si riman dolente,
repetendo le volte, e tristo impara;

con l'altro se ne va tutta la gente;
qual va dinanzi, e qual di dietro il prende,
e qual dallato li si reca a mente;

el non s'arresta, e questo e quello intende;
a cui porge la man, più non fa pressa;
e così da la calca si difende.

il poeta fiorentino paragona la sua condizione in quel tratto dell'antipurgatorio, nel quale è attorniato dalle anime penitenti, a quella del vincitore di zara: qui descrive infatti la fine della partita, dove il perdente rimane seduto, intristito e meditabondo, e il vincitore si alza circondato da chi ha seguito la sfida, facendosi in qualche modo largo nella calca. Dante quindi non solo mostra di conoscere bene questo tipo di passatempo, ma lo descrive come qualcosa nota a tutti, facile da immaginare per qualsiasi suo lettore contemporaneo.

Il gioco e i suoi rischi sono raccontati anche da Boccaccio nella quarta novella della giornata IX, dove Neifile narra la disavventura di Cecco Angiolieri causata dal suo compagno di viaggio, Cecco di Fortarrigo: quest'ultimo, mentre l'Angiolieri dormiva, perse al gioco i propri averi e derubò nel sonno il compagno, perdendo anche il suo denaro. La novella si conclude con l'Angiolieri che viene spogliato di quanto ha addosso dal

Fortarrigo e da alcuni villani, convinti che dei due il ladro fosse proprio Cecco Angiolieri.

Per completare la triade, anche il Petrarca, più o meno volutamente, ci ha lasciato una testimonianza di quanto il gioco d'azzardo – e presumibilmente proprio questo gioco – avesse larga diffusione. Nel suo testamento, infatti, lasciò al suo fedele servo Bartolomeo da Siena, detto Pancaldo, 20 ducati, a patto, però, che questo non se li giocasse, come era solito fare² (Fracassetti 1864).

Anche la novellistica tre-quattrocentesca, infine, come constatato da Matteo Sartori, attesta la diffusione di questi giochi: i dadi, in particolare, risultano associati quasi sempre a truffe e raggiri, dato che possono far perdere e di conseguenza, invogliano a barare (Sardina 2024); il dado, dunque, finisce in qualche modo per assumere una connotazione schiettamente negativa. Possiamo immaginare quindi che questo gioco fosse praticato largamente più o meno ovunque, tanto all'aperto quanto nelle taverne, i profani ritrovi dell'uomo medio, benché l'intrattenimento ludico non fosse legato solamente a una condizione sociale medio-bassa. I pedagoghi della corte di Napoli nel Quattrocento trattarono l'argomento, associando, come era prevedibile, il gioco d'azzardo a tutte quelle pratiche da condannare, come il lusso, l'effeminatezza dell'abbigliamento, gli eccessi consumistici o lo sfarzo nei funerali (Vitale 2002). La condanna viene dal Galateo e dal Caracciolo, ma come il primo suggeriva un rifiuto totale del gioco, considerato anche uno spreco di tempo, il Caracciolo lo accettava parzialmente come un obbligo dell'uomo mondano, purché fosse legato al semplice intrattenimento e alla socialità (Vitale 2002). In ambo gli autori vi è comunque l'idea che i giochi provocassero delitti e, nel Galateo, anche guadagni turpi e illeciti. Anche nei *Memoriali* di Diomede Carafa se ne fa menzione; in quello indirizzato a Eleonora d'Aragona, si dice

Lo ioco non se deve anco consentire (dico ioco de azara) et alli altri dissonesti, per li quali nde succedino tanti mali, senza nisciuno bene et ve dico questo essere ben cosa de stato, perché nde succedino odii, questiuni, ferite de persune, disfacione de quilli lo fando, arrobarie de quilli, cioè che fando quilli so' iocaturi per iocare, et de uno inconveniente ne venino multi.

Il letterato consigliava di dedicarsi, quindi, a giochi *onesti*, come gli scacchi o la palla (Vitale 2002). Anche Niccolò Machiavelli fornisce una testimonianza sulla diffusione del gioco; sebbene non menzioni

² «[...] quos non ludat, ut consuevit.»

direttamente la zara, il segretario, in una sua lettera a Francesco Vettori nel 1513, presenta una situazione che permette in qualche modo di immergersi nell'universo legato al gioco. Dal forzato ritiro all'Albergaccio, Machiavelli descrive all'amico la sua giornata-tipo:

[...] Mangiato che ho, ritorno nell'hosteria: quivi è l'hoste, per l'ordinario, un beccaio, un mugnaio, dua fornaciai. Con questi io m'ingagliofo per tutto di giuocando a cricca, a trich-trach, e poi dove nascono mille contse e infiniti dispetti di parole iniuriose; e il più delle volte si combatte un quattrino, e siamo sentiti non di manco gridare da San Casciano. Così, rinvolto in tra questi pidocchi, traggio el cervello di muffa, e sfogo questa malignità di questa mia sorta, sendo contento mi calpesti per questa via, per vedere se la se ne vergognassi. [...]

Il fiorentino, quindi, trovava dichiaratamente una valvola di sfogo nel gioco, così come i suoi compagni. Risulta interessante osservare come in qualche modo l'*hosteria* e il gioco andassero a livellare le classi sociali e rappresentassero ritrovo e passatempo per tutti, a prescindere dalla propria estrazione e dalla propria istruzione, e dal proprio ruolo nella società. Nondimeno, l'uso del peculiare verbo *ingagliofoarsi* è spia di una bassa considerazione per questa modalità di svago, almeno da parte di Machiavelli, come se in effetti vi ritrovasse una sorta di volgarità pur dedicandocisi con il trasporto che emerge dalla missiva. Tralasciando i letterati, la situazione legata al gioco doveva presentare caratteri simili grossomodo in tutta la penisola, tuttavia, in questo breve intervento, ci si focalizzerà sulla gestione del gioco, e segnatamente quello della zara, nel Regno di Napoli, soffermandosi su un caso particolare in cui questo peculiare passatempo emerge dalle fonti storiche quattrocentesche.

2. Regolamentazioni e gabelle

La diffusione del gioco d'azzardo doveva essere piuttosto importante, in generale, se risultava già essere più o meno ovunque un affare di Stato, come peraltro è tutt'oggi; nel Regno di Napoli, nel Quattrocento, esisteva una *Gabella baractarie et lenonum*, che il sovrano concedeva a personaggi di spicco della corte. Per fare un esempio, re Ladislao di Durazzo la concesse a Ludovico Aldomorisco, i cui discendenti la tennero fino all'epoca di Ferrante I, quando gli Aldomorisco parteggiarono per il suo rivale alla successione al trono, finendo in disgrazia (Ceci 1886, p. 298). La corona

napoletana, come altre entità statali coeve, si era resa conto di poter trarre beneficio dalla tassazione sul gioco d'azzardo; tassa che era associata, forse non a caso, a quella sul meretricio. Le due attività probabilmente rappresentavano il livello più basso di estrazione fiscale per gli esattori regi; ad esse si ricollegava la vita notturna e, come suggerisce Cecco Angiolieri, la taverna. Oltre al prelievo fiscale sul gioco "legalizzato" gestito da personaggi definiti *barattieri* (o varianti³), il detentore della gabella aveva inoltre il diritto di far rispettare le prescrizioni che regolavano il gioco, di conseguenza incamerava le eventuali multe.

Anche le autorità civiche, praticamente in tutta la penisola e ugualmente nel Regno di Napoli, cercavano spesso di regolamentare tale pratica per tutte le prevedibili conseguenze che ne potevano scaturire. Vi è una ricca bibliografia sulla regolamentazione del gioco negli stati medievali italiani; è ben documentato, ad esempio, il rilievo che nella stessa epoca avevano le norme di regolamentazione del gioco d'azzardo nei comuni toscani (Taddei 1996). Le autorità veneziane, le cui disposizioni a riguardo sono state studiate da Alessandra Rizzi, vietavano il gioco d'azzardo, soprattutto quello con i dadi, in numerosi parti della città e nelle taverne, permettendo però nel tempo un allentamento delle restrizioni in casi o luoghi particolari (Rizzi 2013). Ma regolamentazioni del gioco legalizzato esistevano già in altre parti della penisola, sollevando questioni sulla bassezza di tale estrazione fiscale; Bologna, ad esempio, che aveva introdotto una gabella simile, la rimosse nel 1336 perché creata «contro Dio, la giustizia e i buoni costumi», per reintrodurla nel febbraio 1337 (Ortalli 2012). Regolamenti e divieti vi erano anche nelle città siciliane, a Vicenza, Ferrara, Modena e Verona, nella quale inoltre il regolamento specificava anche le sanzioni cui sarebbero incorsi i bestemmiatori (Ibidem). La materia, quindi, era ostica e dibattuta.

Le sconfitte, i debiti, la ludopatia potevano provocare risse, con risvolti anche molto gravi. Si tenga conto che nei bar nostrani, fino a qualche anno fa, era esposta la lista di giochi proibiti tassativamente dalle autorità (e che sono tutt'oggi vietati dalla legge), tra i quali si trovavano i dadi e spiccava la già citata *morra*, sostanzialmente per gli stessi motivi per cui certi giochi erano particolarmente regolamentati in età medievale (e chiunque abbia assistito a una partita alla morra ben comprende quanto facilmente si scaldino gli animi durante la sfida). Inoltre, come giustamente osservato da Alessandro Giaquinto, le reazioni violente per le perdite pecuniarie potevano diventare catalizzatrici del malcontento e provocare sedizioni (Giaquinto 2020); di

³ Su di loro cfr. Ortalli, *Barattieri. Il gioco d'azzardo fra economia ed etica. Secoli XII-XV*.

conseguenza, il controllo del gioco si traduceva in un controllo della situazione economica e politica della cittadinanza. Allo stesso tempo, come accennato, rappresentava una fonte di introiti per le amministrazioni, della quale si potrebbe affermare a questo punto che non fossero particolarmente fiere. Non stupisca, quindi, l'intervento regolamentatore della curia regia e delle autorità civiche nel Regno di Napoli, e delle istituzioni degli altri stati italiani coevi.

Lo stesso Alfonso d'Aragona, nel rinnovare il privilegio a Luigi Aldomorisco, fornisce una breve descrizione dello spettacolo che si presentava in relazione al gioco;

[...] poiché nella città di Napoli e nel suo distretto vi sono molti che nelle vie e nelle strade pubbliche e nascoste, e occultamente nelle case e nelle dimore giocano *ad taxillos et pagina* [altro gioco praticato con i dadi e alcune carte], a zara e a diversi altri giochi d'azzardo e di conseguenza, senza alcun timore di Dio e della nostra Maestà, bestemmiano Dio e sua madre la Vergine Maria e i Santi non curanti di commettere tali detestabili crimini proibiti dalla legge umana e divina [...] (Ceci 1886)

Pertanto, il sovrano concedeva all'Aldomorisco di multare per quattro once chiunque giocasse, in strada o a casa sua, alla zara o altri giochi elencati. Permessi erano altresì alcuni giochi con le carte che necessitavano sia fortuna che abilità, a patto che i giocatori fossero due contro due.

Lo stesso gioco non era regolamentato dunque per i suoi meri risvolti ludici, ma, per dirla con le parole del Ceci, «per i delitti che poteva cagionare» (Ceci 1886), e soprattutto, a quanto pare, per il degrado sociale che provocava o che si credeva potesse provocare. Ugualmente, la vita degli ecclesiastici aveva subito una regolamentazione a riguardo, che potrebbe sembrare quantomeno pleonastica; il concilio di Gerona del 1261, regolamentando la vita del clero, vietava il gioco d'azzardo. Divieto, questo, che si ritrova tra i vari provvedimenti presi nel concilio di Colonia del 1280, dove infatti si ribadiva la proibizione del gioco d'azzardo per chierici e monaci (Landon 1909).

Anche le autorità civiche all'interno del Regno, come quelle delle città comunali, cercarono di regolamentare il gioco nelle loro pertinenze; in certi casi, come ad esempio a Gaeta, era permesso solamente a fini di intrattenimento (Ceci 1886). Gli statuti di Teramo vietavano espressamente il gioco della zara o altri giochi con i dadi in cui vi fosse la possibilità di vincere denaro o altre cose, multando per 30 soldi chiunque fosse sorpreso

in pubblico durante il giorno, per 20 soldi di notte, per 20 soldi se in privato durante il giorno, e 40 soldi se in privato di notte.

L'*universitas* di Caiazzo multava per un augustale chiunque fosse stato sorpreso a giocare d'azzardo o avesse dato asilo ai giocatori; era vietato anche giocare a palla nel sedile della città e giocare *ad caseum*, un gioco nel quale si facevano ruzzolare delle forme di formaggio, se non fuori dalle mura urbane e venti giorni prima della Quaresima (Giaquinto 2020). Era lecito altresì giocare in caso di malattia.

3. Implicazioni. Un esempio pratico

Il quadro legato al gioco della zara rappresenta dunque una realtà di vizio e degrado, anche se magari solo per una sorta di stereotipizzazione. Ma proprio per questo, quanto fin qui descritto rende particolarmente interessante un caso legato al gioco che emerge da alcune fonti quattrocentesche, e più precisamente, in una supplica avanzata dall'università di Mesoraca, in Calabria, a re Alfonso I, nel momento in cui la suddetta comunità giurò fedeltà alla corona in seguito alla sollevazione di Antonio Centelles ed Enrichetta Ruffo (e alla conseguente repressione del re), nel 1444⁴. La comunità calabrese, fra le varie richieste presentate, domandò l'aiuto del sovrano perché l'abbazia di Sant'Angelo di Frigillo, sistente nel suo distretto, versava in pessime condizioni *per defectu de li abbati paxati* e in particolare dell'abate allora presente, che non viene qui nominato ma sappiamo chiamarsi Nicola de Liotta. Costui, a detta della comunità di Mesoraca, si disinteressava delle condizioni dell'abbazia, la quale ormai era in rovina

[...] signanter per la inhonesta vita del presente abbate lo quale a lassato ruynare le mura de la dicta abbatia vivendo lussuose cum concubine publice et inde iucare ad zara in piazza et in omni loco cum omni dishonesta vita donde li monachi son tucti partuti et nullo officio divino se celebra per lo quale pateano tucti [...] (ACA, *Registros*, 2904, cc. 189 r.-190 v.).

Questo comportamento aveva dunque provocato, secondo l'accusa, l'abbandono dell'abbazia da parte di numerosi monaci, con il risultato che non vi si svolgeva più alcun ufficio divino, a detrimento della comunità. Pertanto, l'*universitas* domandava al sovrano di poter eleggere ogni anno due buoni uomini della cittadinanza, *timenti Dio*, per incaricarli di

⁴ Era costume che le comunità cittadine, in occasione di cambi dinastici o feudali, avessero la possibilità di rapportarsi con il sovrano, giurando fedeltà e presentando un elenco di richieste.

amministrare i beni dell'abbazia ed impiegarli nella ristrutturazione della stessa.

L'accusa, presentata direttamente al sovrano, era molto pesante, ma evidentemente la comunità aveva le sue ragioni per spingersi a tanto; la richiesta rappresenta in ogni caso un *unicum*, non essendo diffusi, in questa particolare tipologia di documentazione, attacchi così precisi e pungenti contro religiosi, per quanto se ne riscontrino di tanto in tanto contro altri tipi di personaggi, generalmente collusi con i regimi precedenti in caso di cambio di amministrazione; ma molto difficilmente in una supplica veniva inserita una richiesta così chiara e circostanziata. Quanto descritto non poteva comunque conciliarsi con la figura di un abate, ricordando anche i provvedimenti dei concili di Gerona e di Colonia.

Questa particolare richiesta permette di fare qualche riflessione; *in primis*, il fatto che non fosse nominato l'abate ma fosse indicato con il suo ruolo di ecclesiastico in qualche modo presupponeva che non si trattasse di una antipatia nei confronti della persona in sé ma proprio nei confronti della figura dell'abate e del suo comportamento, della personificazione di un ecclesiastico che non si curava della propria indecenza. Anche qui come nelle regolamentazioni, e a questo punto come anche nell'immaginario collettivo, la tendenza al gioco d'azzardo si accompagna, in maniera quasi fisiologica, a costumi sessuali discutibili, a cui si accenna laconicamente attraverso l'avverbio *lussuriose*.

Inoltre, come si è potuto constatare – e probabilmente anche con una certa cognizione di causa –, il gioco della zara era considerato causa di turpiloqui, se non di blasfemie, e di risse; di conseguenza l'abate veniva anche implicitamente accusato di essere un aggressivo bestemmiatore. Non solo: il personaggio in questione non si limitava a giocare nei luoghi dove ciò, se non era palesemente permesso, era quantomeno tollerato, come le taverne, ma lo faceva *in piazza e in ogni luogo cum omni dishonesta vita*. Cosa voleva dire, questo? La piazza era il centro nevralgico di ogni comunità, la cui vita era spesso condensata in questo particolare spazio pubblico. Quanto denunciato dall'*universitas* stava ad indicare anche che l'abate giocava d'azzardo come un qualsiasi biscazziere e lo faceva davanti a tutti, senza neanche porsi il problema di nascondersi, destando pertanto scandalo con i suoi comportamenti discutibili. Il sovrano rispose affermando che avrebbe parlato di questo con il pontefice; la risposta però sembra essere piuttosto elusiva.

La cosa interessante è che l'*universitas* di Crotone, ossia la comunità di provenienza di questo personaggio, nella medesima occasione di

presentazione delle suppliche al sovrano, si interessò al proprio concittadino (*allo venerabili abbati de Santoangelo*) domandando che gli fossero restituite alcune non specificate cose che gli erano state sottratte a Mesoraca. Oltretutto, approfittando evidentemente della presenza del sovrano in Calabria, lo stesso abate aveva sottoposto una richiesta ad Alfonso: un documento datato gennaio 1445, ossia qualche mese dopo la rimostranza della comunità di Mesoraca, ci informa che Alfonso d'Aragona, su richiesta del *venerabilis viri fratre Nicolai, abbatis Sancti Angeli de Frigilo*, restituì al monastero tutta una serie di feudi, grange e diritti su territori circostanti, che a quanto pare a detta dell'abate erano stati tolti o venduti nel tempo dai suoi predecessori (Aca, *Registros*, reg. 2906, cc. 141v – 142r).

Ad ogni modo, a cinque anni di distanza da quello che sembra, a tutti gli effetti, un atto di magnanimità del sovrano nei confronti del monaco, papa Nicola V sollevò dall'incarico l'abate, accusandolo di aver dilapidato i beni del monastero e di aver compiuto gravi misfatti, nominando al suo posto Giacomo Albarelli, il cappellano di re Alfonso (Russo 1977). Questo atto era presentato nella sitografia relativa al monastero come un favore del papa nei confronti di Alfonso, il quale avrebbe cercato di favorire il suo cappellano.

È probabile, a questo punto, che le rimostranze della cittadinanza di Mesoraca non fossero poi così infondate. Viene da pensare che il pontefice abbia organizzato un'inchiesta per arrivare a tale decisione, ma non si può escludere che lo stimolo per portarla avanti possa essere giunto anche grazie alla lamentela dell'*universitas* di Mesoraca, che magari nel frattempo era riuscita a farsi sentire nuovamente. D'altra parte, la rovina dell'abbazia e il conseguente abbandono dei monaci erano facilmente constatabili da chi avesse voluto indagare. Nondimeno, al netto della più o meno ipotizzabile reiterazione delle proteste da parte della cittadinanza, si può a ben credere che la condotta dell'abate e la sua passione per il gioco della zara abbiano avuto, alla fine, un epilogo poco felice.

Bibliografia

- ACA (Archivo de la Corona de Aragon), *Registros*, reg. 2904 – 2906. Manoscritti inediti.
- Ceci G. (1886), *Il giuoco a Napoli durante il Medioevo*, Napoli: Archivio storico per le province napoletane, vol. XXI.
- Fracassetti G. (1864), *Lettere di Francesco Petrarca*, Firenze: Le Monnier.
- Giaquinto, A. (2020), *Caiazzo. Storia, insediamento e società nel basso Medioevo*, Firenze: Phasar Edizioni.
- Landon, E. H. (1090), *A manual of Counils of the Holy Catholic Church*, Vol.1, Edimburgo: John Grant.
- Ortalli, G. (2012), *Barattieri. Il gioco d'azzardo fra economia ed etica. Secoli XIII-XV*, Bologna: Il Mulino.
- Rizzi, A. (2013), «Volentes pro meliori...providere...super ludo». Provvedimenti sul gioco per i territori veneziani (secoli XIII-XVI). Ricognizioni preliminari. In *Historiae. Scritti per Gherardo Ortalli*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari, pp. 218-236.
- Russo, F. (1977), *Regesto Vaticano per la Calabria*, vol. III, Roma: Gesualdi.
- Sardina, P. (2024), *Scherza coi fanti e lascia stare i santi. Giochi proibiti e divertimenti leciti nella Sicilia medievale*, Milano: Vita e pensiero.
- Taddei I. (1996), Gioco d'azzardo, ribaldi e baratteria nelle città della Toscana tardomedievale. In *Quaderni storici*, 92, pp. 335-362.
- Vitale, G. (2002), *Modelli culturali nobiliari nella Napoli aragonese*, Salerno: Carlone editore.
- Zdekauer L. (1993 – ristampa), *Il gioco d'azzardo nel Medioevo italiano*, Firenze: Salimbeni.

Sitografia

- <<https://www.archivistoricocrotone.it/chiese-e-castelli/il-monastero-di-santangelo-de-frigillo-presso-mesoraca-dal-ripristino-alla-soppressione/>>
[consultato fra dicembre 2023 e gennaio 2024]
- <<https://www.cistercensi.info/abbazie/abbazie.php?ab=1075>>
[consultato fra dicembre 2023 e gennaio 2024]
- <<https://letteritaliana.weebly.com/lettera-a-francesco-vettori.html>>
[consultato a febbraio e marzo 2025]
- <<https://www.treccani.it/enciclopedia/gioco-d-azzardo/>>
[consultato a febbraio e marzo 2025]

L'italiano in gioco. Il gioco in italiano

ANNARITA MIGLIETTA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO



La percentuale di alunni all'ottavo anno di scolarizzazione aventi un'insufficiente padronanza degli strumenti informatici e una cultura dell'informazione inadeguata dovrebbe essere inferiore al 15 % entro il 2030.

È questo uno dei sette obiettivi (livelli medi) dei *TRAGUARDI A LIVELLO DI UE — Livelli di riferimento del rendimento medio europeo nell'istruzione e nella formazione* di quella che va sotto il nome di *Risoluzioni*,¹ che nel febbraio 2021, a seguito della comunicazione della Commissione, il Consiglio Europeo ha proposto “su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)”. Tutto questo sembra non in sintonia con quanto emerge dal *14esimo Atlante dell'infanzia (a rischio) - Tempi digitali* - realizzato da *Save the Children* e dedicato all'analisi dell'impatto dei cambiamenti tecnologici e digitali su bambine, bambini e adolescenti² - dove si legge:

I minori sono sempre più connessi: tra il 2021 e il 2022 il 73% dei bambini e degli adolescenti tra i 6 e i 17 anni ha dichiarato di connettersi a Internet quotidianamente e il 65,9% di usare il cellulare tutti i giorni. E quasi il 60% delle bambine e dei bambini tra gli 11 e i 15 mesi passa del tempo davanti a uno schermo (televisore, computer, tablet o cellulare).

Ma la prima impressione di distonia tra le due affermazioni viene subito fugata se pensiamo che, sebbene le nuove generazioni siano iperconnesse, tuttavia, non hanno quelle competenze digitali che dovrebbero essere impartite a scuola e che sono alla base, centrali, utili per il raggiungimento di obiettivi futuri (e i nostri giovani italiani risultano indietro rispetto alla

¹ Si ricorda che nelle *Risoluzioni* del Consiglio, pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea (26 febbraio 2021) si legge “l'istruzione è stata individuata nelle conclusioni del Consiglio europeo del 14 dicembre 2017 come fondamentale per la costruzione di società inclusive e coese e per sostenere la competitività europea, mettendo per la prima volta l'istruzione e la formazione al centro dell'agenda politica europea” (Consiglio Europeo 2021, p. 1).

² Da: <https://asvis.it/notizie-sull-alleanza/2630-19017/save-the-children-il-73-dei-minori-si-connette-a-internet-quotidianamente>.

media europea). Come viene riportato sempre nella stessa pagina di *Save the Children*:

Gli effetti del digitale non sono solo negativi: app e videogame possono migliorare alcune prestazioni cerebrali, rafforzare la creatività e il *problem solving* e aumentare la partecipazione democratica dei giovani. L'esposizione prolungata a uno schermo, tuttavia, può causare deficit dell'attenzione, riduzione della memoria, diminuzione della durata del sonno e stili di vita più sedentari. Per cogliere le opportunità delle innovazioni tecnologiche occorre sviluppare una *digital literacy*, una alfabetizzazione digitale.

Da parte sua il Consiglio Europeo (2021, p. 5) a proposito dell'istruzione e del digitale nelle *Risoluzioni* sottolinea ancora che:

Le tecnologie digitali svolgono un ruolo importante nel rendere gli ambienti di apprendimento, i materiali didattici e i metodi di insegnamento adattabili e appropriati per discenti eterogenei. Possono favorire un'inclusione autentica, a condizione che le questioni relative al divario digitale, sia in termini di infrastrutture che di competenze digitali, siano affrontate in parallelo.

A questo punto ci chiediamo quali siano le soluzioni, dunque, per avviare i giovanissimi studenti – terreno fertile per un'evoluzione digitale guidata - ad un uso delle nuove tecnologie in maniera creativa, sicura e responsabile in modo tale che si possa rispondere alle agende digitali europea ed italiana con una formazione competitiva, solida, inclusiva all'insegna della partecipazione attiva. Non dimentichiamo, infatti, che lo stesso Ministero dell'Istruzione e del Merito sottolinea l'importanza dei contesti ludici e nei *Suggerimenti metodologico-didattici* nelle *Nuove Indicazioni Nazionali 2025* raccomanda di “Dare grande importanza ai contesti ludici e agli strumenti, dai più semplici, come i materiali poveri manipolabili, fino agli strumenti tecnologici digitali più complessi che possono per esempio facilitare la visualizzazione, perché fungono da mediatori nei processi di acquisizione della conoscenza e supportano la comprensione del nesso tra idee matematiche, informatiche, scientifiche, tecnologiche e umanistiche. Le metodologie didattiche basate sulla gamification possono aumentare il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli allievi” (p. 99).

E si pensi al Piano Nazionale Scuola Digitale³ - di dieci anni prima - che sostiene l'utilizzo delle tecnologie digitali e al Premio Scuola Digitale⁴ atto a promuovere progetti innovativi nell'ambito della didattica, anche attraverso l'utilizzo di *gaming* e gamificazione.

Alla luce di tutto questo, con la presente ricerca si cerca di verificare quanto e come le scuole delle primarie utilizzino, nell'ora d'italiano, il digitale e soprattutto quale offerta circoli in rete a supporto di una didattica mista, che non intende mettere in cantina le tradizionali pratiche d'insegnamento, ma non ne rimane passivamente ancorata, dimostrando di essere capace e disposta ad integrarsi –in maniera critica ed adeguata - con le nuove metodologie.

1. Game. Un gioco serio

Partiamo dall'assunto che i bambini, come aveva osservato John Dewey (1975) con la ben nota frase, “learn by doing”, e fatta propria da molti altri studiosi, pedagogisti. Per esempio Solarz aveva sottolineato che i bambini “learn best by doing, by questioning and figuring out solutions on their own (Solarz 2015: 30) e che il gioco ha un forte potere motivazionale e consente di operare in un ambiente rilassato, privo di ansie, tutti fattori che agevolano l'apprendimento quale processo cognitivo attivo⁵. Lo stesso psicologo Mikaly Csikszentmihalyi (1975) aveva evidenziato che proprio durante le fasi di gioco si manifesta uno stato di *flow*, di massima gratificazione e positività, in una sorta di rapimento della mente, che aveva definito “flow experience”.

Guardiamo le offerte in rete di giochi, *game*, *serious game* e *gamification* che accolgono il principio di fare entrare il gioco nell'italiano o l'italiano nel gioco. Come ricorda Mollica (2011), già Erasmo da Rotterdam (1466-1536), teologo, umanista e filosofo olandese, in uno dei suoi scritti del 1497 aveva sottolineato che: “una costante nota di divertimento deve essere frammista ai nostri studi, così che diventi possibile concepire l'istruzione come un

³ Come si legge nella prima pagine, il documento era stato pensato come “pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015), una visione operativa che rispecchia la posizione del Governo rispetto alle più importanti sfide di innovazione del sistema pubblico: al centro di questa visione, vi sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale” (<https://www.mim.gov.it/scuola-digitale>).

⁴ “Il Premio è previsto dal decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 21 dicembre 2017, n. 1008, con la finalità di favorire lo sviluppo delle migliori pratiche sul tema della didattica digitale innovativa, facendo emergere i migliori progetti di scuola digitale, previa competizione a livello locale (provinciale e/o territoriale), regionale e, infine, nazionale” (https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2019/18-03-28-KIT-Premio_Scuola_Digitale.pdf).

⁵ Dell'importanza del gioco in glottodidattica italiana si fa riferimento a Titone (1980, 1987) e Freddi (1990, 1996), a Balboni (1994, 2008), e Caon (2006).

gioco piuttosto che una fatica... Nessuna attività può essere condotta a lungo se non porta un qualche piacere a chi ne partecipa” (Mollica 2011, p. 81).

Ma prima di entrare in *medias res* è necessario fare delle precisazioni, distinguendo le tre categorie di gioco:

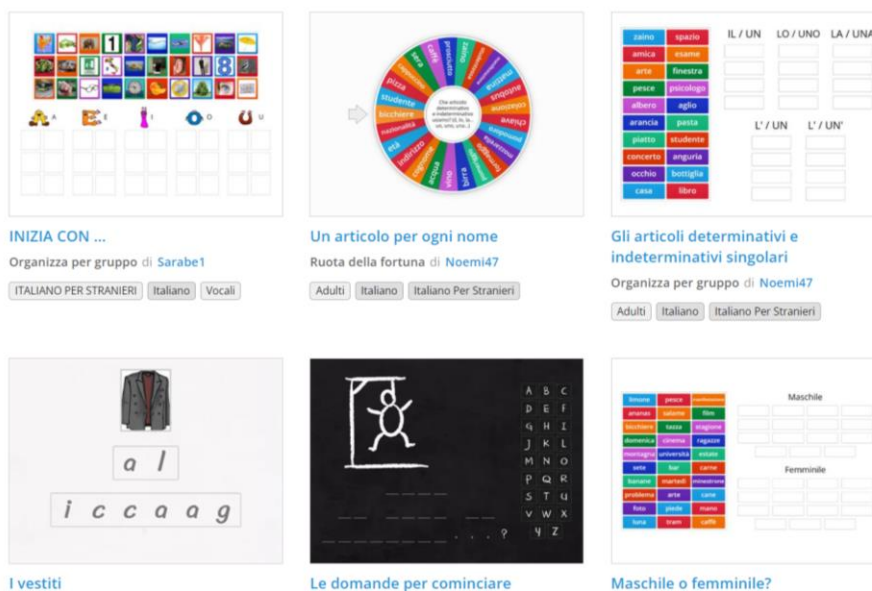
- *game*, ossia il gioco fine a se stesso, con le sue regole, da distinguersi dal play che in inglese vuol dire suonare, recitare una parte, un gioco “senza vincitori né vinti”, come sottolineano Gabbi, Gaggioli, Ranieri (2023, p. 163)
- *serious game*, il gioco utilizzato a fini educativi, miranti a far acquisire conoscenze, abilità competenze a far raggiungere nello specifico “mete educative e [...] abilità linguistiche proprie dell’educazione linguistica” (Caon, Rutka 2004, p. 22). In generale, sono concetti non nuovi se pensiamo ai metodi educativi di Montessori.
- *gamification* invece è “use of game design elements within non-game contexts” (Deterding, Dixon, Khaled e Nacke 2011, p. 1), in altri termini mira a trasformare il processo di apprendimento in un gioco.

Tralasciamo il *game*. Partiamo dal *serious game* per il quale la rete offre molte le risorse, a disposizione degli utenti per la lingua italiana come lingua materna: si passa dai giochi sull’ortografia, ai giochi di *cloze*, ai cruciverba. Un po’ i *pattern drills* (sostituzioni, espansioni, ecc.) di un approccio grammatico - strutturalista cartaceo-analogico - pre-rivoluzione copernicana in chiave didattico-linguistica - in versione moderna digitalizzata. E sebbene De Mauro suggerisse che “il gioco di parole, nelle sue varie forme, può svolgere un ruolo molto importante nello stimolare e verificare l’apprendimento linguistico a diversi livelli di età” (De Mauro 2010, p. ix), dobbiamo pensare a quanto l’illustre linguista ci ha insegnato anche a livello di guida alle parole e alla loro stretta connessione non solo con la semantica, ma anche con gli altri livelli di analisi della lingua e alla pragmatica. Inoltre, riportando il pensiero di un altro linguista, Raffaele Simone, possiamo ribadire che

è utile richiamare alcune idee sbagliate [che] diffondendosi da una generazione all’altra, le idee sbagliate si trasformano in convinzioni capillari e creano convinzioni e narrazioni infondate. Per questo è utile smontarle [...]. Secondo la più comune di esse, le lingue sono fatte

esclusivamente di parole. Se da una lingua si sfilano le parole (soprattutto nomi, verbi e aggettivi) – si ritiene – la lingua stessa scompare. Chi pensa ciò dimentica che le parole non vivono da sole, salvo che in alcuni tipi di frasi (come negli imperativi, nei vocativi e in alcune forme di ripresa: *Vieni?*, *Acqua!*, *Tommaso...*, [- Quale dei due capelli prendi?] – *Questo*.) Per funzionare, infatti, devono combinarsi in frasi e il processo di combinazione, di per sé molto complesso, è possibile solo mediante meccanismi che vanno al di là del puro lessico. Come fanno le parole a combinarsi, a stare insieme, a rappresentare gli eventi, gli stati d'animo e le situazioni di cui vogliamo parlare? Questo lavoro – importante quanto quello del lessico – è proprio lavoro della grammatica (Simone 2022, p. 5).

Ma i numerosi giochi proposti in rete da insegnanti, dalle scuole riproducono quelli degli esercizi delle grammatiche di mezzo secolo fa. La grammatica somministrata “in pillole”, in *blister* formati da tante cavità ben sigillate, non comunicanti, è sempre incentrata sul lessico, quindi, al solito, come se le strutture grammaticali fossero solo parole. Anche i giochi più “innovativi” quali il gioco dell’oca o quelli che accennano ad una narrazione con soluzione di problemi, sono condizionati dalla didattica tradizionale, come si può osservare in Fig. 1:



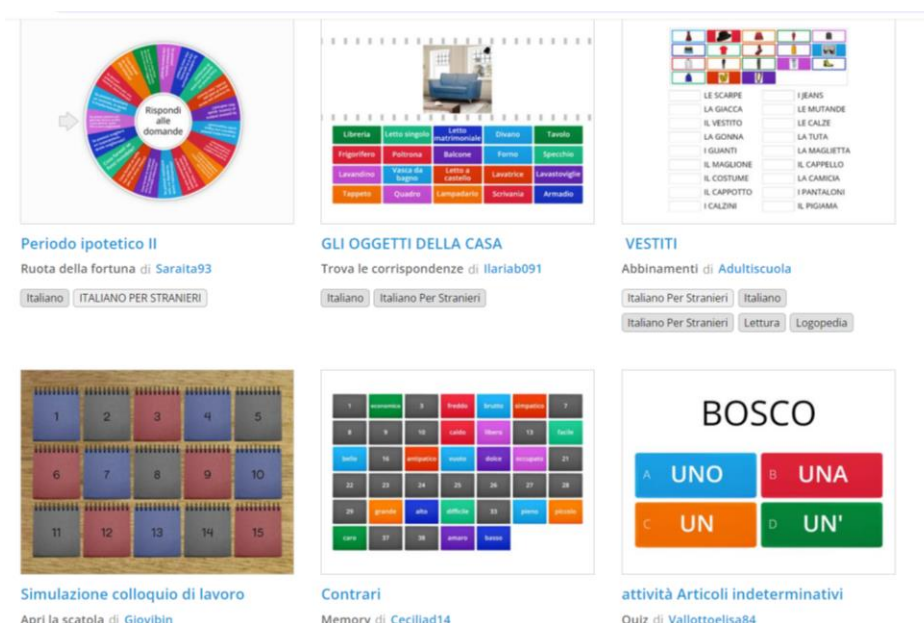


Fig. 1

da <https://wordwall.net/it-it/community/italiano/giochi-per-imparare>

2. La ludicizzazione

La ludicizzazione, meglio conosciuta come *gamification*⁶, approdata nella didattica nel 2010, prevede il perseguimento di obiettivi ed alla base di questa c'è dunque la motivazione che influenza e determina a livello psicologico differenti gradi di soddisfazione. Diffusasi in ambito economico e aziendale prima ancora che in quello didattico, coniuga psicologia della motivazione e *game design* (Deterding et al. 2011; Werbach, Hunter 2012). Per questo è molto utilizzata, ormai con grande successo, in numerosi contesti: lavoro, salute, marketing, e ora anche istruzione, ecc. in un progetto d'intersezione tra mondo reale e mondo virtuale.

Nella didattica si è rivelata un'ottima metodologia perché, grazie al modo in cui è concepita, strutturata in livelli ed azioni, sfide, nonché ricompense in premi e bonus, riesce a mantenere viva l'attenzione del discente in un ambiente serenamente e costruttivamente collaborativo⁷. In particolare la

⁶ La diffusione si deve a Jesse Schell, professore alla Carnegie Mel-lon University, autore di *The Art of Game Design* (2008) e fondatore di Schell Games, anche se il termine *gamification* fu utilizzato per la prima volta da Bret Terrill in un suo blog nel 2008: "In conversations, one of the biggest topics (and one I happen to be thinking a lot about it recently) is the gamification of the web. The basic idea is taking game mechanics and applying to other web properties to increase engagement. I'll be talking more about gamification soon".

⁷ Come osserva Lombardi "Le sue coordinate psicologiche non sono sconosciute alla didattica delle lingue. La maggiore influenza si deve sicuramente alla teoria dell'autodeterminazione (Deci, Ryan

gamification, oltre a prevedere meccaniche di gioco, (sfide, competizioni, cooperazione), dinamiche di gioco, come la narrazione e le emozioni del giocatore (curiosità, entusiasmo, rabbia, ecc.), prevede componenti quali per esempio:

- l'uso di identità virtuali, avatar
- l'attribuzione di punti esperienza, che il giocatore accumula completando missioni o attività;
- livelli, che indicano la competenza del giocatore;
- l'introduzione di barre di progresso, che indicano quanto manca al raggiungimento di un dato obiettivo, anche attraverso il miglioramento del punteggio/voto;
- missioni, compiti, cioè obiettivi (di apprendimento) da raggiungere da soli o in gruppo, attraverso tragitti/percorsi di apprendimento;
- l'attribuzione di ricompense che, in genere, sono riconosciute al termine delle missioni;
- la possibilità di fare scelte significative, che in qualche modo danno significato all'esperienza, rendendo il gioco più coinvolgente e realistico, in quanto i giocatori possono avere il controllo del proprio destino (virtuale) e influenzare il mondo di gioco.

Tutti fattori che aiutano a favorire e ad accrescere:

- l'interesse e la partecipazione. Non dimentichiamo l'importanza dell'interesse quale motore dell'apprendimento⁸
- la motivazione e l'autostima
- la collaborazione
- la competizione
- (a sviluppare) le competenze specifiche e trasversali.

1985), costruita attorno a due punti cardine: la motivazione intrinseca e i tre bisogni fondamentali dell'uomo sociale: autonomia, competenza e relazionalità" (Lombardi, 2013, p. 657).

⁸ Cfr. fra gli altri Dewey (1967).

In tutto questo il docente è il regista, l'allenatore della squadra o come sottolinea Lombardi "Il docente, nel contesto di una multiplayer classroom, assume il ruolo di game master: colui che crea il gioco e le sue condizioni, è responsabile dello 'strato narrativo', delle corrispondenze con gli obiettivi di apprendimento – e arbitro della situazione." A ben vedere, la figura non è differente da quella che la letteratura (glotto)didattica chiama facilitatore d'apprendimento [...]" (Lombardi, 2013, p. 664).

Ci sono molte piattaforme in rete come per esempio *Classcraft*, ma ahimè, tutte il più delle volte giocate sul *serious game*, in quanto l'obiettivo relativo ai contenuti dei giochi non sembra venga connesso o, comunque, in qualche modo contempra quello linguistico comunicativo. Inoltre, poche volte, l'esperienza è dedicata alla lingua materna, perché molto spesso è rivolta, invece, all'apprendimento della lingua straniera, ma ancora molto più spesso all'acquisizione di discipline scientifiche: prime fra tutte matematica e fisica. Le attività non propongono percorsi interdisciplinari e non portano ad un ambiente creativo, flessibile ricco di stimoli e riflessioni. Questo potrebbe essere realizzato attraverso un *game maker*, grazie al supporto di figure professionali, partendo da materiali proposti dagli stessi allievi, che potrebbero essere anche autori dello *storytelling* – a fondamento delle dinamiche di gioco della *gamification* - per rendere più motivante ed appassionante il gioco attraverso un plot avvincente che potenzi l'attrattiva, galvanizzando dall'inizio fino alla fine l'interesse degli studenti. È ormai opinione diffusa che la dimensione narrativa attiva ed intensifica l'impegno dei partecipanti, e, nello specifico, quello verso l'apprendimento linguistico. Di solito i bambini amano storie, mondi popolati da draghi, dinosauri, guerrieri, supereroi, avversari, ecc., che – in nome di una sbandierata didattica interdisciplinare troppo poco praticata - possono essere inseriti in epoche storiche oggetto di studio e ambientate in scenari, paesaggi, regioni sempre riferiti a quanto previsto dalle Indicazioni Ministeriali per la classe in cui si opera.

3. Gamification e grammatica

Partiamo dalle componenti della *gamification*, e proviamo, per esempio, a dettagliarle in un percorso di apprendimento, con contenuti linguistico-grammaticali, per definire una possibile proposta per le scuole primarie. Prevediamo:

- l'uso di identità virtuali, avatar che verranno scelte dagli stessi studenti perché possano il più possibile sentirsi protagonisti, immedesimandosi nelle azioni previste dalla storia. Come osservano Gabbi, Gaggioli, Ranieri (2023: 165) “una visualizzazione grafica che, nel contesto dei mondi virtuali, serve all'utente per rappresentare la propria utenza, consentendogli di identificare fisicamente la sua posizione in uno spazio d'azione”
- l'attribuzione di punti esperienza, accumulabili completando missioni o attività o, altrimenti, perdendoli possono essere dati come giudizi (sufficiente, buono, ottimo)
- i livelli: valutano le competenze dei giocatori che si possono impostare in base al numero e all'età degli allievi, ai contenuti e alle abilità che si vogliono verificare, recuperare o potenziare. I livelli iniziali saranno più semplici e richiederanno meno tempo, quelli superiori saranno più difficili e richiederanno tempi proporzionalmente più lunghi. Il tutto facendo in modo che la progressione dei livelli segua l'organizzazione delle fasi in cui si struttura la narrazione
- l'introduzione di barre di progresso, che indicano quanto manca al raggiungimento di un dato obiettivo, anche attraverso il miglioramento del punteggio/voto. Si prevedranno anche salti di turno, recuperi, per invitare a ripetere l'esperienza e colmare la lacuna, non con la ripetizione di esperienze uguali a quelle già fatte, ma simili, per evitare che il giocatore/studente raggiunga un obiettivo senza un reale progresso, in maniera meccanica ed automatizzata.
- missioni, compiti, cioè obiettivi (di apprendimento) da raggiungere da soli o in gruppo, attraverso tragitti/percorsi di apprendimento immersivi. Possiamo pensare che le missioni – tappe intermedie che consistono nelle scoperte d'indizi, scoperta di oggetti, liberazioni di personaggi – prevedano di volta in volta il superamento di prove di abilità linguistiche, lessicali, partendo dall'ortografia, e facciano riflettere su divisione in sillabe, accenti (quindi omografi ed omofoni), poste all'interno di cartelli, segnali che indicano

percorsi, istruzioni, suggerimenti. Si può poi passare alla semantica, per far ragionare sui significati, attraverso la richiesta di formulazione di spiegazioni relative agli spostamenti di significato, ai modi di dire e alle specializzazioni di significati nelle diverse discipline. Insistere sulle parole solidali anche in ambiti specialistici come quelli della storia e della geografia. Sempre tutto all'interno della narrazione.

Tappe più difficili ed impegnative verranno riservate, a livello superiore - alla morfologia (derivativa e compositiva), alla riflessione sulla formazione di parole, sulla coniugazione di verbi, e sulla sintassi, non solo con le ormai consolidate scelte multiple, o opzioni vero/falso, didatticamente poco formative, ma con la sollecitazione di produzioni scritte o orali, in modo da coinvolgere tutte le abilità, prevedendo contesti situazionali differenti per elicitarne osservazioni sulle varietà di lingua e sulle scelte che i differenti fattori della comunicazione determinano. L'obiettivo è sempre quello linguistico-comunicativo, tanto e sempre perso di vista in una didattica tuttora ancorata agli insegnamenti grammaticali a-contestualizzati. I percorsi, ovviamente, saranno calibrati sull'età dei giovani apprendenti e sul loro background socio-culturale, in nome di quell'input comprensibile di cui parlava Stephen Krashen per l'apprendimento delle seconde lingue⁹. Bisogna, insomma, puntare sulle competenze comunicative del bambino, attivare la motivazione per conseguire la memorizzazione dei contenuti a lungo termine, attraverso un insegnamento diversificato e contestualizzato.

- l'attribuzione di ricompense, in genere ottenute al completamento delle missioni. Tutto pensato in relazione al contesto in cui si opera, all'età e alle attese dei discenti, evitando che questo momento diventi motivo di frustrazione, ma tutt'altro: momento di gratificazione e stimolo per esperienze successive e più impegnative.
- la possibilità di fare scelte significative, che in qualche modo danno significato all'esperienza, scegliendo differenti

⁹ Krashen (1982).

percorsi e, quindi, diversi gradi di difficoltà e tipi di domande.

La validità di simili percorsi sembra confermata da quanto è stato osservato dalle National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2015):

As children learn about a topic, they progress through increasingly sophisticated levels of thinking with accompanying cognitive components. These developmental learning paths can be used as the core of a learning trajectory through which students can be supported by educators who understand both the content and those levels of thinking. Each learning trajectory has three parts: a goal (to develop a certain competence in a topic), a developmental progression (children constructing each level of thinking in turn), and instructional activities (tasks and teaching practices designed to enable thinking at each higher level). Learning trajectories also promote the learning of skills and concepts together—an effective approach that leads to both mastery and more fluent, flexible use of skills, as well as to superior conceptual understanding [...]"

4. Un esempio di *gamification*. La sfida dei draghi sillabici: un'avventura di divisione per piccoli eroi!¹⁰

Obiettivo: Imparare a dividere le parole in sillabe in modo divertente e coinvolgente.

Storia: Nel regno di Sillabia, retto dalla regina Sillaba, vivono draghi dispettosi che amano confondere le parole, contro il volere della sovrana che custodisce e tutela il sapere delle sillabe. L'incantesimo dei draghi ha mescolato tutte le sillabe, creando un gran caos nel regno. Solo un gruppo di coraggiosi eroi, i Cavalieri Sillabici, può spezzare l'incantesimo e riportare l'ordine nel regno.

Personaggi:

- **Eroi:** I bambini scelgono il ruolo di Cavalieri Sillabici, con avatar e nomi fantasiosi come "Sir Lancillotto Sillaba" o "Principessa Sofia Staccasilente".

¹⁰ L'esempio è stato realizzato con l'aiuto dell' AI.

- **Draghi:** Draghi buffi e colorati, anche questi, scelti dai bambini con nomi divertenti come "Sbuffo il Confuso" o "Fracasso il Mischia sillabe".

Meccaniche di gioco:

- **Sfide:** I Cavalieri Sillabici si imbattono in percorsi accidentati, labirinti, in grotte abitate da draghi che proferiscono parole incantate. Loro compito sarà quello di dividere correttamente le parole in sillabe, recuperare quelle perdute, eliminare quelle inutili, per sconfiggere i draghi e restituire l'ordine nel regno e il potere alla regina.
- **Punti e ricompense:** Ogni sillaba correttamente divisa fa guadagnare punti ai Cavalieri. Più punti si ottengono, più potenti diventano i Cavalieri e più draghi possono sconfiggere.
- **Livelli di difficoltà:** Le sfide aumentano di difficoltà man mano che i Cavalieri avanzano nel regno, dalle parole semplici a quelle più complesse.
- **Storia interattiva:** Le scelte dei Cavalieri durante l'avventura influenzano la storia e il loro destino.

Strumenti:

- **Videogioco:** Un percorso illustrato con una grafica accattivante ed intuitiva che rappresenti il regno di Sillabia.

Attività di apprendimento:

- **Giochi:** sfide individuali o di gruppo per dividere le parole che appaiono lungo il percorso in sillabe
- **Creazione di parole:** i Cavalieri inventano nuove parole usando le sillabe liberate dai draghi
- **Storie sillabiche:** i Cavalieri compongono storie usando solo parole in cui occorrono determinate sillabe
- **Canzoni sillabiche:** Canzoni che draghi divertenti intonano per insegnare attraverso l'ascolto le sillabe in modo ritmico e coinvolgente.

5. Conclusioni

Dalle esperienze raccolte in tanti altri campi professionali la *gamification* si è rivelata l'ambiente e l'esperienza ludica meglio praticabile per gli obiettivi, le risorse, i principi sui quali si regge. Bisogna, comunque, ricordare che per la *gamification* si deve tener conto dei fruitori dell'esperienza, delle loro caratteristiche e dei loro bisogni per creare esperienze sempre più personalizzate, per far sì che la conoscenza e la comprensione vengano create, per esempio, in ambito didattico, dagli stessi studenti (Motschnig-Pitrik, Holzinger, 2002; Ebner, Holzinger, 2002), non perdendo di vista il principio che l'interazione porta alla conoscenza e che la soluzione dei problemi in ambiente collaborativo è uno degli obiettivi dell'apprendimento.

Si ricordi che lo stesso Vygotsky (Vygotsky, 1980) pose l'accento sullo sviluppo cognitivo del bambino in una visione costruttivista. Secondo il pedagogista sovietico la connessione tra interazione ed apprendimento è importante, tra l'altro, perché promuove:

1. la costruzione delle conoscenze: il bambino riesce ad arricchire il proprio bagaglio di conoscenze e a vedere le cose da diverse prospettive
2. le abilità di *problem solving*, in quanto l'interazione con gli altri aiuta il bambino a imparare a collaborare, a negoziare e a trovare soluzioni creative ai problemi.

Inoltre, a) grazie all'uso di tecnologie immersive, si può favorire lo sviluppo delle competenze trasversali e delle *social skills* (Giannoli, 2019) che sono parte integrante delle funzioni sociali della lingua; b) trasferendo e parafrasando ciò che Rodari osservava per il giocattolo al gioco: "il bisogno di imitare l'adulto [attraverso il gioco] non è un'invenzione dell'industria, non è un'esigenza indotta: fa parte della volontà di crescere. Il mondo del giocattolo [io lo trasferisco al gioco] è dunque un mondo composito" (Rodari, 2010, p. 104). Il bambino vede il gioco come momento di rappresentazione di sé e quasi "prolungamento della sua persona" (Rodari, *ivi*, p. 105).

Con questo, tuttavia, non si vuol far passare l'idea di "ampliare in modo indebito l'ambito del gioco, perché non solo se ne perderebbe la specificità, ma si correrebbe il rischio di affrontare la realtà con un atteggiamento sbagliato" (Lombo, Russo 2007, p. 288). Si vuole, invece, cercare di prevedere risorse in più per gli insegnanti ed i loro discenti, tali che non siano solo limitate alla stantia proposta della didattica tradizionale. Non più, o forse non solo, l'imbarazzo della scelta (Dossena 2004, Rossi 2002) tra

ludolinguistica ed enigmistica¹¹, delle quali troviamo tante risorse sul web, per far sì che l'insegnamento dell'italiano avvenga attraverso metodologie che sono più vicine ai bambini che imparano meglio se i contenuti vertono su attività che vengono interpretate come significative e rilevanti, nonché ricche di esempi pratici. Si sa, i bambini hanno bisogno di entrare in possesso degli strumenti della comunicazione e solo dopo potranno apprezzare le analisi grammaticali formalizzate. Con percorsi didattici così pensati e proposti l'italiano non sarà più solo un guazzabuglio di regole "massa di minuzie fastidiose, o di prescrizioni fastidiose" (Simone 2022: X) o, dall'altra, non sarà solo un gioco, ma una materia da esplorare, anche attraverso la grammatica, "potente motore silenzioso che fa funzionare le lingue, organizza discorsi, mette in scena gli eventi e dà voce alle intenzioni dei parlanti, in un'interrotta interazione con il lavoro della mente e il contesto ambientale" (Simone, ibid.). Insomma una materia, l'italiano, da mettere, come viene fatto per altre discipline per le quali è trasversale, finalmente, in gioco.

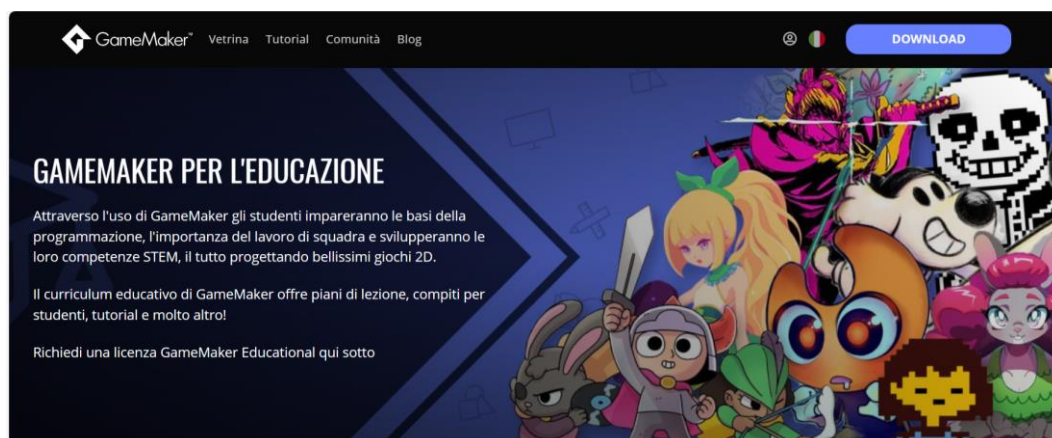


Fig. 2

Da <https://gamemaker.io/en/education>

¹¹ La ludolinguistica, lo ricordiamo, si occupa dei giochi di parole (anagrammi, acrostici) mentre l'enigmistica è l'arte di nascondere un soggetto qualsiasi sotto false sembianze (enigmi, indovinelli, cruciverba, crittografie).

Bibliografia

Binda. M. (2023). *Save the children: il 73% dei minori si connette a Internet quotidianamente* < <https://asvis.it/goal3/notizie/1294-19017/save-the-children-il-73-dei-minori-si-connette-a-internet-quotidianamente> > [consultato il 02/07/2024].

Caon F., Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra edizioni.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2012). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

De Mauro, T. (2010). Prefazione. In Mollica A. (a cura di). *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia: Guerra.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. e Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*. < <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040> > pp. 9-15. [consultato il 02/07/2024]

Dewey, J. (1967). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dossena, G. (2004). *Il dado e l'alfabeto. Nuovo dizionario dei giochi con le parole*. Bologna: Zanichelli.

Ebner, M., Holzinger A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering. *Computers & education*, Pergamon, 49 (3), pp. 873-890.

Gabbi, E., Gaggioli, C., Ranieri, M. (2023). Apprendimento attivo e didattica universitaria: un'esperienza di gamification tra gioco e inclusione. *QTimes – Webmagazine*, XV (2), pp. 160-176.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. (2021). *Risoluzioni*. 66 (1). < [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)) > [consultato il 02/07/2024].

Giannoli, F. (2019). Gamification con Moodle: creare percorsi didattici divertenti e coinvolgenti. *Rivista Bricks* (4), pp. 83-93.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.

Lombardi, I. (2013). Motivare la classe di lingue. *Educazione Linguistica. Language Education*, 2 (3), pp. 653-670.

Lombo, J. A., Russo F. (2007). *Antropologia filosofica*. Roma: Edusc.

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Nuove Indicazioni Nazionali 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo d'istruzione. Materiali per il dibattito*

pubblico, in <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico>.

Mollica, A. (2011). *Ludolinguistica e glottodidattica*. Perugia: Guerra.

Motschnig-Pitrik, R. e Holzinger, A. (2002). Student-Centered Teaching Meets New Media: Concept and Case Study. *Educational Technology & Society*, 5(4), pp. 160-172.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: The National Academies Press < <https://doi.org/10.17226/19401> > [consultato il 02/07/ 2024].

Rodari, G. (2010). *Grammatica della fantasia*. San Dorligo della Valle: Edizioni EL.

Rossi, G. A. (2002). *Dizionario enciclopedico di enigmistica e ludolinguistica*. Bologna: Zanichelli.

Simone, R. (2022). *La grammatica presa sul serio*. Roma-Bari: Laterza.

Shell, J. (2008). *The art of game design*. USA: Elsevier.

Solarz, P. (2015). *Learn like a pirate*. San Diego: Dave Burgess Consulting, Inc.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Werbach, K., Hunter, D. (2012). *For the Win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Sitografia

<https://asvis.it/notizie-sull-alleanza/2630-19017/save-the-children-il-73-dei-minori-si-connette-a-internet-quotidianamente> [consultato il 02/07/2024]

<https://www.mim.gov.it/scuola-digitale> [consultato il 02/07/2024]

https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2019/18-03-28-KIT-Premio_Scuola_Digitale.pdf [consultato il 02/07/2024]

<https://wordwall.net/it-it/community/italiano/giochi-per-imparare> [consultato il 02/07/2024]

<https://gamemaker.io/en/education> [consultato il 02/07/2024]

Calvino, il Barone e il Metaverso

ANDREA SCARDICCHIO

UNIVERSITÀ DEL SALENTO



In principio fu Calvino. Vecchi e nuovi paradigmi della mediasfera digitale

È il 2018 quando Alessandro Baricco, una decina di anni dopo l'uscita de *I barbari* (Baricco, 2006), torna nelle librerie con un nuovo lavoro sul tema della "mutazione", che è quasi un secondo tempo della precedente scrittura, pensato per illustrare gli scenari nel frattempo 'mutati' della mediasfera digitale. Il titolo è suggestivo: *The game*, dove il riferimento al gioco vale sia in senso proprio sia in senso figurato. Secondo Baricco, infatti, a dare la stura al cambio di paradigma introdotto dal passaggio dalla civiltà analogica a quella digitale ci sarebbero i primi esemplari di videogiochi degli anni Ottanta, modello *Space Invaders*, un gioco in cui si sparava a degli alieni che piombavano dal cielo in modo rapido e prevedibile, gioco che a suo dire rappresenta «una delle prime tracce geologiche di un sisma» (Baricco, 2018, p. 41), la "vertebra zero" della spina dorsale dell'attuale "umanità aumentata" (Baricco, 2018, pp. 37-45).

Space Invaders era di fatto un esempio giurassico di videogame, né più né meno di un mobiletto con dentro «uno schermo grande come una piccola televisione e una sobria consolle in cui figuravano tre tasti o, nelle versioni più sofisticate, un joystick e un paio di tasti» (Baricco, 2018, p. 38). Che erano già segni inequivocabili di una mutazione in atto, l'*incipit* di una vita nuova, la riprova di un sensibile passo in avanti rispetto agli adusi giochi praticati fino ad allora e identificati col calciobalilla e col flipper. Perché con la comparsa dei *videogame* l'atto ludico inizia a dematerializzarsi, dal momento che si affida a un nuovo campo di gioco che per la prima volta è uno schermo, uno spazio virtuale in cui «tutto diventa più astratto, leggero, liquido, artificiale, veloce, sintetico» (Baricco, 2018, p. 38). Una mutazione storica, insomma, che ridisegna la postura tipica dell'uomo contemporaneo secondo lo schema diventato poi iconico uomo-tastiera-schermo, che reca in sé lo stigma di una rivoluzione epocale, paragonabile per i suoi effetti

sull'umanità, come ha avvertito Luciano Floridi (2021), a quella copernicana, a quella darwiniana, all'intuizione freudiana dell'inconscio.

Si dà il caso che concetti quali quelli di astrazione e liquidità, ma soprattutto di leggerezza e rapidità, coincidano con alcuni dei caratteri enunciati da Calvino nelle *Lezioni americane* (1985), a proposito della letteratura del nuovo millennio, allorquando s'interrogava «sulla sorte della letteratura e del libro nell'era tecnologica postindustriale» (Calvino 1995a, p. 629): in anticipo di un trentennio rispetto all'intuizione di Baricco ma in perfetta sincronia con gli scenari di mutamento ventilati nelle pagine di apertura di *The Game* (i primi anni Ottanta appunto). In verità, non era la prima volta che Calvino si confrontava con questi temi, denotando una rara capacità di lettura dei tempi (Capriglia, 2024; Prencipe e Sideri, 2023). Già in un'intervista del 1957, uscita su «Il Punto» del 16 novembre, mettendo in discussione il concetto di realismo («Il senso vero della letteratura più fedele alla resa obiettiva della realtà è un senso di vanità del tutto. Il grande scrittore realista è uno che dopo aver accumulato minuziosi particolari e costruito un quadro di perfetta verità, ci batte sopra le nocche e mostra che sotto c'è il vuoto, che tutto quel che succede non significa niente»; Calvino, 1991, p. 1330), egli esprimeva la convinzione che la civiltà letteraria della sua epoca era già «basata sulla molteplicità dei linguaggi, e soprattutto sulla coscienza di questa molteplicità» («Beato che ha un modo e uno solo d'esprimersi ed è sempre sicuro e pago di quello»; Calvino, 1991, p. 1331). Più avanti, in *Cibernetica e fantasmi*, scritto del 1967 risalente alla cosiddetta fase combinatoria (il periodo cioè dell'esperienza parigina, della frequentazione dell'Oulipo e quindi della scrittura del *Castello dei destini incrociati* uscito nel 1969), lo scrittore sanremese prendeva in esame le trasformazioni dei processi mentali avvenute col passaggio dalla linearità di un tempo alla sopraggiunta discontinuità o combinatorietà del presente («Il pensiero, che fino a ieri ci appariva come qualcosa di fluido, evocava in noi immagini lineari come un fiume che scorre o un filo che si sdipana, oppure immagini gassose, come una specie di nuvola, tant'è vero che veniva spesso chiamato «lo spirito», - oggi tendiamo a vederlo come una serie di stati discontinui, di combinazioni di impulsi su un numero finito (un numero enorme ma finito) di organi sensori e di controllo»; Calvino, 1995b, p. 209), che rendeva paragonabili le funzioni del cervello umano a quelle del cervello elettronico, già in grado secondo Calvino di fornire «un modello teorico convincente per i processi più complessi della nostra memoria, delle nostre

associazioni mentali, della nostra immaginazione, della nostra coscienza» (Calvino, 1995b, p. 209).¹ Al punto da chiedersi:

Stabiliti questi procedimenti, affidato a un computer il compito di compiere queste operazioni, avremo la macchina capace di sostituire il poeta e lo scrittore? Così come abbiamo già macchine che leggono, macchine che eseguono un'analisi linguistica dei testi letterari, macchine che traducono, macchine che riassumono, così avremo macchine capaci di ideare e comporre poesie e romanzi? (Calvino, 1995b, p. 212).

E ancora:

Quale sarebbe lo stile d'un automa letterario? [...] nulla ci vieta di prevedere una macchina letteraria che a un certo punto senta l'insoddisfazione del proprio tradizionalismo e si metta a proporre nuovi modi d'intendere la scrittura, e a sconvolgere completamente i propri codici (Calvino, 1995b, pp. 213-214).²

Si tratta di previsioni azzeccate, perfettamente in linea con gli scenari tecnologici attuali. Oggi, infatti, la nuova frontiera dell'intelligenza artificiale rende la macchina (o cervello elettronico o *chat bot* che dir si voglia) perfettamente in grado – attraverso determinati input – non solo di parlare, esprimendosi in un italiano corretto, ma anche di scrivere autonomamente, a gradi diversi di complessità, grazie a software e algoritmi sempre più sofisticati addestrati finanche alla composizione creativa. Lo dimostrano i modelli più recenti di intelligenza artificiale lanciati da OpenAI (Boscaro, 2024), tarati per assicurare un'accuratezza maggiore nelle risposte e un'esecuzione performante di compiti anche complessi, che li rendono

¹ Così Calvino proseguiva nel suo ragionamento: «Il processo in atto oggi è quello d'una rivincita della discontinuità, divisibilità, combinatorietà, su tutto ciò che è corso continuo, gamma di sfumature che stinguono una sull'altra. Il secolo decimonono, da Hegel a Darwin, aveva visto il trionfo della continuità storica e della continuità biologica [...]. Oggi questa prospettiva è radicalmente cambiata: nella storia non seguiamo più il corso d'uno spirito immanente nei fatti del mondo, ma le curve dei diagrammi statistici, la ricerca storica si va sempre più matematizzando» (Calvino, 1995b, pp. 210-211).

² E ancora, precisando ulteriormente, Calvino scriveva: «La letteratura come la conoscevo io era un'ostinata serie di tentativi di far stare una parola dietro l'altra seguendo certe regole definite [...] e in queste operazioni la persona io, esplicita o implicita, si frammenta in figure diverse, in un io che sta scrivendo e in un io che è scritto [...]. L'io dell'autore nello scrivere si dissolve: la cosiddetta «personalità» dello scrittore è interna all'atto dello scrivere, è un prodotto e un modo della scrittura. Anche una macchina scrivente, in cui sia stata immessa un'istruzione confacente al caso, potrà elaborare sulla pagina una «personalità» di scrittore spiccata e inconfondibile, oppure potrà essere regolata in modo di evolvere o cambiare «personalità» a ogni operazione che compone. [...] Smontato e rimontato il processo della composizione letteraria, il momento decisivo della vita letteraria sarà la lettura [...] l'opera continuerà a nascere, a essere giudicata, a essere distrutta o continuamente rinnovata al contatto dell'occhio che legge; ciò che sparirà sarà la figura dell'autore [...]» (Calvino, 1995b, pp. 215-216). Su questi stessi temi, utile il riferimento al racconto // *Versificatore* di Primo Levi (1960), affidato alle suggestive analisi di Stefano Bartezzaghi (2010) e Federico Pianzola (2017).

sempre più simili ai meccanismi di ragionamento del cervello umano, stando ai più entusiasti ottimisti.³

Ma non si vuole qui entrare nel merito della qualità o dell'affidabilità dei contenuti trasmessi dalla memoria artificiale, né tentare di verificare le sue presunte funzionalità autoriali. È ancora prematuro ragionare in questi termini, provare cioè a testare i meccanismi generativi del pensiero creativo in dote alla IA, che secondo i più lungimiranti osservatori non tarderà a dotarsi di un corredo cromosomico di 'romantica' genialità. Piuttosto le parole di Calvino ci sono sembrate propedeutiche a stabilire un confronto anche con un altro versante di nuove possibilità di elaborazione e di fruizione dei contenuti letterari, dischiuso dall'attuale galassia virtuale e tridimensionale che risponde al nome di Metaverso, le cui caratteristiche sono state illustrate in un bel libro di Matthew Ball (2022).⁴

1. Sviluppi e applicazioni del Metaverso

Se è vero quello che dice Gian Mario Anselmi, e cioè che l'approccio delle discipline letterarie alle *Digital Humanities* è stato finora un approccio minimalista (Anselmi, 2021, p. 2),⁵ le applicazioni della *virtual reality* in campo letterario si candidano a diventare, negli scenari tecnologici attuali, fattori propulsivi di sviluppi interessanti nell'ambito delle sperimentazioni congiunte tra le due branche (quella umanistica e quella digitale), poiché in grado di favorire con le loro ibride configurazioni un avanzamento significativo in termini di nuova coalescenza e anche di nuova conoscenza. Con un cambio di paradigma, peraltro, rispetto allo schema iconico richiamato da Baricco (la postura uomo-tastiera-schermo) per la sfida lanciata 'calvinianamente' alle strutture convenzionali della narrativa lineare-sequenziale dall'avvento del futuristico ambiente virtuale noto come Metaverso. Dove la fruizione di un testo letterario diventa iperrealistica e multisensoriale, mentre il lettore un utente-spettAttore in grado sia di

³ Critiche, invece, all'indirizzo delle prospettive di umanizzazione dell'IA, per tutta una serie di rischi ad esse associati, ricorrono in un recente studio di Emily Bender e Alex Hanna (2025).

⁴ Ne discute brevemente Rudy Bandiera (2023, pp. 9-11), in riferimento alle sette caratteristiche peculiari cui dovrebbe soddisfare il Metaverso per essere considerato tale (persistenza, sincronia, intreccio di fisico e digitale, interoperabilità di dati, ecc.), a dire dello studioso perfettamente rispecchiate nei videogiochi.

⁵ In tema di *Digital Humanities*, Anselmi osserva che «ci si è illusi che bastasse una semplice sommatoria di saperi per mutare i reciproci statuti disciplinari e rivoluzionarli», esprimendo la convinzione che «le pratiche filologiche e linguistiche sono ancora molto lontane dall'aver colto tutta la potenza tecnologica a disposizione perché dibattono sovente di astruse e inesauribili dispute astratte (simili a quelle degli scolastici medievali invisibili a Petrarca) su 'marker', metalinguaggi (su questo fronte assistemmo già molto tempo addietro, prima della rivoluzione digitale in atto, a una sorta di involuzione della linguistica generale...), 'metatutto' [...] (Anselmi, 2021, p. 4).

leggere gli elementi della storia sia addirittura di visitarli, grazie a una *full immersion* negli scenari narrativi che in una modalità così pervasiva non si era mai verificata finora.

Se il Metaverso, dunque, rappresenta un ecosistema immersivo fatto di un insieme di spazi virtuali interconnessi in cui gli utenti possono creare, socializzare, lavorare, giocare, scambiarsi informazioni, ci siamo chiesti: come cambia l'esperienza della lettura di un libro in questo mondo parallelo e artificiale? Darebbe corpo e sostanza all'immaginario letterario l'immersione nella finzione narrativa di una storia, il contatto diretto con le sue scene, l'esplorazione delle ambientazioni, l'attraversamento virtuale dei tempi e degli spazi del racconto, l'interazione con i personaggi?

Si direbbe che anche la visione di un film, la lettura di una fiaba, il gioco al videogioco comportano la rottura della linearità spazio-temporale, l'uscita momentanea da una dimensione logica e quindi la possibilità di entrare – con la fantasia e l'immaginazione – in un mondo alternativo che innesca processi intuitivi, percettivi, sensoriali, mnemonici che inducono all'immedesimazione e all'identificazione: il cosiddetto trasporto narrativo.

Già Umberto Eco (2002, p. 16) sosteneva che i miti e le fiabe con il loro repertorio di luoghi immaginari, eroi, divinità, tappeti volanti, lampade che si animano, rappresentano la prima grande realtà virtuale dell'umanità, dove i personaggi non sono altro che degli *avatar* con cui l'autore o il lettore si mimetizzano nei boschi narrativi (Antoniazzi e Arsena, 2023, p. 139).⁶ Anche per questa ragione l'esempio di Calvino ci è sembrato congeniale, considerata la sua familiarità, la sua dimestichezza con l'universo del fantastico: si pensi al *corpus* da lui allestito delle *Fiabe italiane*, ma soprattutto alla trilogia *I nostri antenati* il cui secondo atto coincide proprio con quel *Barone rampante* del 1957 che ancora oggi rappresenta l'esempio più noto e probabilmente più riuscito di tale segmento di scrittura allegorica. La cui edizione del 1965, curiosamente, destinata a un uso didattico per le scuole medie inferiori e per l'occasione ridotta, edulcorata e moralizzata per un pubblico di soli ragazzi, comprendeva un'introduzione e un apparato di note a cura di un «meticoloso docente e pedagogista» di nome Tonio Cavilla, anagramma di Italo Calvino, che coincide di fatto con il suo *avatar* letterario (Giovannetti, 1993).

Tuttavia, il teletrasporto della letteratura nel Metaverso, la sua migrazione dall'alveo che le è proprio (le pareti di carta) agli "interminati

⁶ Sulla narrazione come realtà virtuale e sulle soluzioni immersive e interattive viste come un incentivo alla lettura, nonché uno stimolo all'empatia, si rinvia agli utili contributi di Ryan (2001) e Pianzola, Blint e Weller (2019).

spazi” di una piattaforma digitale ne fanno un’esperienza completamente diversa. Tra i confini dilatati di un’ambientazione virtuale, che si anima su un display a cristalli liquidi, la gamma delle possibilità di ricezione di un testo letterario aumentano considerevolmente, sottoponendo il lettore a plurimi stimoli e a ripetute sollecitazioni (pur entro determinati limiti, naturalmente, onde evitare fenomeni di sovraccarico cognitivo che rischiano di inficiarne le capacità di comprensione e di memorizzazione: si veda a tale scopo Xi, Chen, Gama et al., 2024). Giova ricordare che prima ancora del lancio di Meta da parte di Mark Zuckerberg nel 2021, gli esordi del Metaverso avvengono proprio nell’universo letterario, dove pure si è tenuto il suo battesimo linguistico. Ci riferiamo al romanzo di fantascienza *Snow Crash* di Neal Stephenson, pubblicato nel 1992, rappresentazione di una realtà distopica nell’America di fine ventesimo secolo in cui lo stato è assente, l’economia capitalista fuori controllo e l’unica speranza di libertà è affidata a un luogo virtuale connesso a una rete di fibre ottiche (il Metaverso appunto), cui è possibile accedere da terminali pubblici che consentono di muoversi liberamente con il proprio *avatar* e condurre una vita parallela in una realtà espansa. Non è perciò un azzardo l’affaccio della letteratura nel Metaverso, questa nuova soluzione di coalescenza che si è voluta sperimentare realizzando una sorta di *digital twin* del *Barone rampante* di Italo Calvino, che si presta sicuramente a scopi didattici ed educativi-formativi, dunque non semplicemente ludico-ricreativi tendenti all’escapismo, essendovi associata una valenza conoscitiva. Infatti, nonostante siano ancora poco conosciute tali funzionalità negli attuali scenari *soft tech* dell’istruzione e della formazione, studi recenti hanno evidenziato l’impatto significativo che tecnologie emergenti come il Metaverso, quando opportunamente integrate, possono avere in relazione allo sviluppo di competenze associate alla progettazione di percorsi didattici in grado di stimolare la creatività, aumentare il coinvolgimento, migliorare l’apprendimento (Zhang, Chen, Hu e Wang, 2022; D’Avanzo, 2023).

Sin dai primi Anni Zero le antesignane piattaforme *Second Life*, *Roblox*, *Minecraft*, *Open Simulator* si sono fatte carico di queste nuove opportunità, includendo nei loro spazi elementi di *virtual learning* capaci di arricchire il set dei tradizionali metodi di apprendimento. La predisposizione di aule virtuali e le simulazioni in 3D hanno facilitato sensibilmente la cooperazione tra gli utenti, consentendo di superare i limiti dell’e-learning tradizionale proprio in virtù delle potenziate possibilità di interazione e di condivisione. Concepito, dunque, come una versione evoluta della didattica a distanza, il Metaverso si candida a modificare il concetto stesso di didattica tradizionale

(si vedano Rossi, Ciletti, Scarinci et al., 2023; Wu e Gao, 2022; Cai, Jiao e Song, 2022, pp. 16-26). Non è un caso che nel 2021, in piena epidemia da Covid-19, la Stanford University abbia avviato un insegnamento curriculare erogato in modalità ibrida, dando la possibilità agli studenti di incontrarsi virtualmente su *Zoom* ed *Engage* per svolgere una serie di attività didattiche mediate dall'uso di un visore. Un analogo impiego didattico ha interessato le già citate piattaforme *Second Life* e *Open simulator*, con i progetti *SIMILLE* e *AVALON*, che hanno puntato su scenari comunicativi virtuali per favorire l'apprendimento delle lingue straniere (De Gasperis, Di Maio, Di Mascio et al., 2011). Altrettanto degna di menzione è l'esperienza statunitense della *Optima Academy Online*, una scuola totalmente online che va dalle elementari fino ai gradi superiori, i cui iscritti seguono le lezioni comodamente da casa interagendo con docenti e compagni nelle sembianze dei rispettivi avatar (Toniolo, 2024, pp. 99-100). Né mancano gli esperimenti condotti in Italia, come dimostra lo studio realizzato presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano allo scopo di valutare l'impatto del Metaverso e dell'uso di piattaforme immersive su una platea di studenti frequentanti un tradizionale corso universitario (Di Natale, Bartolotta e Gaggioli, 2024).

2. Giocando s'impara

Naturalmente associare a tali contesti educativi una componente di *gamification* può fungere da traino in termini di soddisfazione dell'utenza. Stando a indagini condotte di recente l'approccio *gamed-based*, che sfrutta le tecnologie della *virtual reality* per applicare regole e meccaniche dei dispositivi ludici ai contesti non ludici, quindi anche ai processi formativi, ha il vantaggio di rendere più stimolante il percorso di apprendimento, producendo effetti positivi quanto a progresso cognitivo e sviluppo di competenze trasversali. Nonostante in tali processi simulati si superino le limitazioni proprie dello spazio fisico reale, resta salvo il valore di base dell'esperienza educativa, con il vantaggio di garantire anche una maggiore apertura verso i bisogni educativi speciali, sfruttando le prerogative dell'immersione e dell'interazione sociale (De Luca, Schena, Covino, et al., 2024).

Nel nostro caso, tornando alla versione *augmented* del *Barone rampante*, si è voluto evitare l'assunzione di un modello semplicemente

‘carismatico’ di *gamification*,⁷ equiparabile a quello – scherzoso e bizzarro – con protagonista il Leopardi delle *Operette morali* su cui ha ironizzato di recente Emanuele Zinato, prendendo di mira gli effetti distorsivi di taluni adescamenti digitali che fanno breccia in certa pedagogia tecnottimistica inneggiante alle «magnifiche sorti e progressive del 4.0» (Zinato, 2023). Una presa di posizione condivisibile, quella di Zinato, che non ha come fine la messa in discussione della valenza formativa del “ludendo docere”, il cui ultimo ritrovato in campo metodologico è appunto la *gamification*, la quale fa leva sugli elementi propri del *game design* per stimolare l’apprendimento e conseguire obiettivi educativi attraverso sfide emozionanti, prove di abilità, strategie di *role playing*, premi e ricompense, simulando dinamiche e trame proprie dei videogiochi. Ma una cosa è, come Zinato giustamente ha avvertito, trasformare in un *memetelling* il *Dialogo di un folletto e di uno gnomo* di Leopardi «utilizzando le risorse della rete come a esempio le immagini e i video di folletti, elfi o dei sette nani oppure di Shrek», tutt’altra è invece rivivere l’esperienza compositiva di un racconto lasciandosi coinvolgere da una modalità differente di lettura – multisensoriale – di una storia, come si è cercato di fare con la versione del *Barone rampante* di cui qui discorriamo. Quello che si è voluto dimostrare, insomma, per ritornare al cambio di archetipo introdotto dal Metaverso, è che la lettura, la narrazione non presuppongono più unicamente un esercizio mentale e spirituale, ma possono esplicarsi anche a livello corporeo mediante simulazioni percettive e motorie, innescate dall’immersione nei mondi immaginari dell’*extended reality* (l’oltremondo digitale di cui parlava Baricco). Rispetto all’universo letterario, insomma, il Metaverso non rappresenta più una realtà remota o ipotetica ma piuttosto prossima, vera, “tangibile”, totalmente immersiva: la stessa Rete Internet è destinata a diventare, nei propositi dei suoi sviluppatori, una realtà viva al tatto e dunque attraversabile, vivibile, esperibile non solo con la mente ma anche con i restanti sensi. Un ulteriore smacco, insomma, alla convinzione propria della cultura occidentale secondo la quale la lettura sia da intendersi come un’azione *disembodied*, convinzione già smentita da tutta una serie di studi nel frattempo prodotti sul *reading body* e sull’*embodiment cognition* (La Rosa e Lo Piccolo, 2020). Attraverso i nuovi dispositivi digitali, infatti, essa può essere esperita non più soltanto tenendo un libro in mano, ma anche indossando un visore, finendo di conseguenza nelle scene narrative di un

⁷ La *gamification* carismatica è quella che esalta l’immaginario del fruitore per ciò che promette e rende potenzialmente possibile, al di là di ciò che viene concretamente realizzato (Hon, 2024, pp. 31-33).

racconto, lasciandosi investire dalle immagini, dai suoni, dalle parole del testo. Vivendo cioè il trasporto narrativo come un'esperienza ad alto impatto emotivo-cognitivo in grado di attivare l'immaginario visivo del fruitore e di facilitare il suo ingresso in una "realtà sospesa" tra realtà e finzione, in cui gli si attiva la credulità illudendosi di «portare un contributo volontario e personale allo storyworld in cui incede», per citare Stefano Calabrese (2014, p. 9).

È possibile ritrovarsi con Leopardi sul colle dell'infinito, passeggiare per Acitrezza con accanto i Malavoglia, salire su un albero in compagnia di Cosimo Piovasco di Rondò e assistere in *medias res* alle sue avventure, ai suoi incontri con Viola, Gian dei Brughi, Napoleone, ecc., dotandosi di una seconda natura, una *second life* appunto, e sperimentando una nuova forma di esistenza in un Altrove che non è quello ideale, metafisico, sovrannaturale dei poeti ma è complementare al Qui in cui si vive l'esperienza umana tradizionale. Probabilmente il Calvino dei nostri giorni non avrebbe più ragione né diritto di spendersi con prolissità a servizio del suo lettore implicito, come pensò di fare nel famoso *incipit* di *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979). Potrebbe tranquillamente condensare l'abbrivio alla lettura del suo nuovo romanzo raccomandando al lettore pochi, semplici ed esaustivi gesti, che parafrasando il suo celebre testo potrebbero essere i seguenti: «Rilassati. Raccogliti. Indossa il tuo visore».

3. Il caso studio del *Barone rampante*

Venendo ora alle caratteristiche tecniche del modello *virtual* del *Barone rampante*, sviluppato in collaborazione con l'AVR Lab dell'Università del Salento,⁸ si è scelto di utilizzare la piattaforma Spatial per la sua realizzazione (Fig. 1), essendo dotata di un'interfaccia intuitiva in grado di creare esperienze immersive in tempo reale accessibili e facili da usare via web sul sito ufficiale, via smartphone scaricando gratuitamente l'app, tramite realtà virtuale indossando un visore Meta Quest 2. Trattandosi di un classico della letteratura per ragazzi, il target interessato non poteva che essere costituito da un pubblico giovanile, cui dare la possibilità di integrare le conoscenze acquisite dalla lettura tradizionale del testo con

⁸ Il lavoro è stato presentato da chi scrive e da Giada Sumerano in occasione di due appuntamenti scientifici. Con il titolo *Calvino e il Metaverso. Lettura "augmentata" del Barone rampante* al Convegno internazionale *A che gioco giochiamo? Il gioco tra storia, lingua, letteratura, educazione* (Università del Salento, 10-11 aprile 2024), di cui qui si raccolgono gli Atti; con il poster, invece, dal titolo *Re-reading Calvino: il "Barone Rampante" in the Metaverse*, all'International Conference *Extended Reality. XR Salento 2024* (cfr. Sumerano, Barba, Faggiano et al., 2024).

l'arricchimento di senso prodotto dalla rappresentazione visiva degli spazi del racconto. Ciò al fine di sperimentare quanto l'ingresso in un mondo fantastico, colorato, completamente sganciato dal reale, reso possibile dalla realtà virtuale con i suoi spettacolari mezzi immersivi e interattivi, possa garantire – in determinate circostanze e con opportuni dosaggi – un maggior coinvolgimento nella fruizione della storia, un potenziamento dell'autoefficacia, la riduzione del *mind wandering* con la conservazione delle risorse di attenzione.

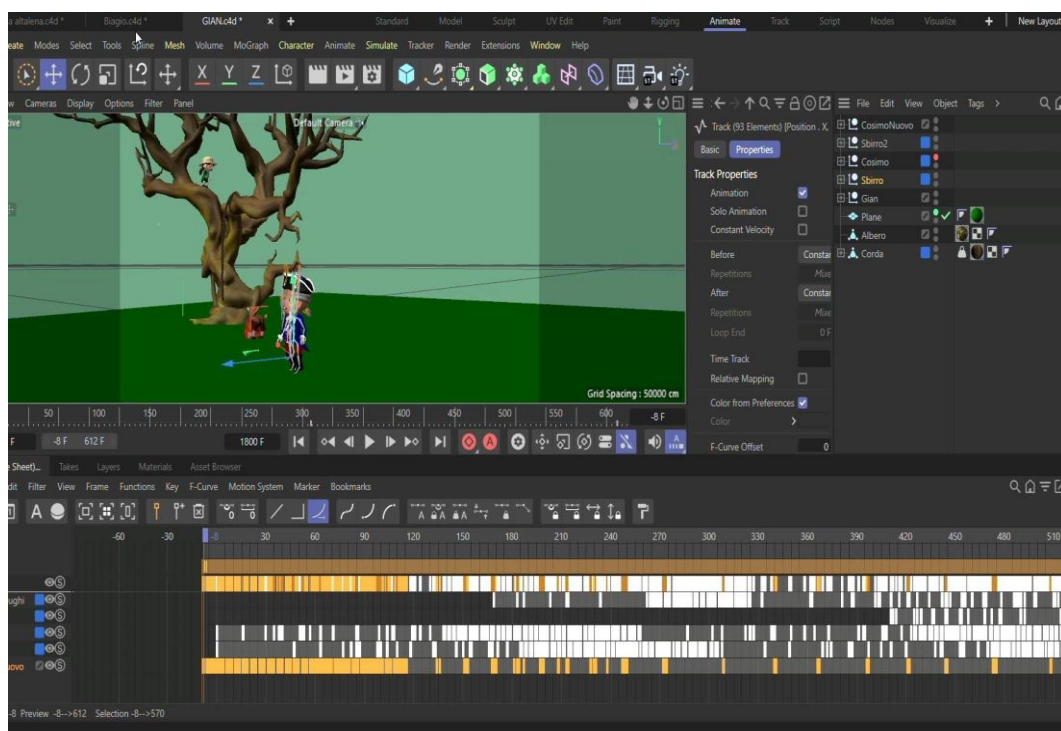


Fig. 1. Esempio del Toolkit Creator di Spatial.

Lo storytelling digitale è stato sviluppato a prescindere dalla *fabula* del racconto, ossia dal rispetto della scansione temporale degli avvenimenti narrati. Per esigenze di prototipazione, ma anche per il valore esemplare assunto nella diegesi, sono stati selezionati tre momenti cruciali della storia del *Barone*, corrispondenti ad altrettanti capitoli dell'opera. Si tratta, rispettivamente, del secondo, del dodicesimo e del ventottesimo capitolo, in cui vigono stretti rapporti di reciprocità tra il protagonista Cosimo Piovasco di Rondò e una serie di personaggi dinamici che riempiono la scena narrativa: nella fattispecie la fanciulla Viola, il brigante Gian dei Brughi e il personaggio storico di Napoleone Bonaparte (Fig. 2).



Fig. 2. Modellazione dei personaggi con Blender.

Tutti i personaggi sono stati modellati utilizzando il software open source Blender, a partire dal protagonista Cosimo e dal fratello Biagio – voce narrante del libro – (Fig. 3), proseguendo con i personaggi secondari che interagiscono col barone e creano un filo logico nella narrazione dei singoli capitoli. La loro resa stilistica ricalca fedelmente la caratterizzazione letteraria, pur avendo optato dal punto di vista tecnico per una modellazione leggera, a basso numero di poligoni, al fine di facilitarne il caricamento finale nel software Unity usato per la pubblicazione in piattaforma.⁹ Al medesimo trattamento di modellazione sono stati sottoposti gli scenari che fanno da sfondo alle vicende dei personaggi, che si animano nello spazio tridimensionale: ambienti dai tratti pressoché fiabeschi, naturalmente marini in quanto ispirati alla costiera ligure rievocata nel racconto e dotati al contempo di una ricca vegetazione che fa da cornice, pittorescamente, alle peripezie arboree del protagonista. Per la creazione di tali spazi si è scelto di puntare su una soluzione dinamica, conferita dall'animazione e dal *rigging* dei personaggi che simulano coerentemente gli snodi narrativi del libro.

⁹ Ai seguenti link è possibile visualizzare gli scenari realizzati e procedere con la lettura virtuale dell'opera:

<https://www.spatial.io/s/Scena1-Il-Barone-Rampante-66391567148a9d6afb9b8ae6?share=5280372531631634943>; <https://www.spatial.io/s/Scena2-Il-Barone-Rampante-6639121c148a9d6afb9b8542?share=1561515112741985138>; <https://www.spatial.io/s/Scena3-Il-Barone-Rampante-66391084148a9d6afb9b820c?share=0>; <https://www.spatial.io/s/Lettura-Virtuale-663a4902c1426585553b10a4?share=1661663263772624827>.



Fig. 3. Dettaglio in 3D di Biagio e di suo fratello Cosimo.

All'interno del mondo virtuale l'utente è in grado di muoversi liberamente, benché sia tenuto a svolgere compiti prestabiliti in ciascuno degli scenari realizzati, in funzione della progettata *gamification* che prevede di rispondere ad alcuni quesiti di conoscenza generale o di comprensione della storia per proseguire nel percorso esplorativo. Accostandosi a determinati oggetti, l'avatar è in grado di attivare componenti di *trigger*, tra cui la comparsa di pannelli informativi che segnalano l'assolvimento di un compito fornendo indizi per lo step successivo (Fig. 4). Inoltre, le diverse possibilità esistenti di interazione rendono l'utente capace di svolgere plurime attività, come scoprire in quale dei tre capitoli del libro si trova, conoscere i personaggi della scena, attivare animazioni, raccogliere oggetti, rispondere a quesiti di misurazione delle conoscenze acquisite e così via. Sempre in accordo ai principi della *gamification*, il completamento di ogni quesito prevede l'acquisizione di un badge di avanzamento a mo' di ricompensa per l'utente.



Fig. 4. L'avatar alle prese con un compito da eseguire.

Un ulteriore ambiente implementato, infine, funge da modalità alternativa di lettura dell'opera: l'utente si ritrova in una virtual reading (Fig. 5) con al centro la versione ingrandita dell'edizione originaria del 1957 del *Barone rampante*. Approssimandosi al libro compaiono alcuni pulsanti che ne attivano la consultazione, dando la possibilità di sfogliare e leggere i tre capitoli interessati. E per coloro che non volessero soltanto concedersi una lettura defaticante in ambiente virtuale, viene in soccorso l'audiolibro che si attiva cliccando il pulsante posizionato sotto i segnalibri che distinguono i vari capitoli.



Fig. 5. Scenario della virtual reading.

Una prossima implementazione potrebbe interessare i restanti capitoli dell'opera, ma sarà comunque necessario procedere con un playtesting differenziato per fasce di utenza, al fine di raccogliere i vari feedback e valutare tutti i criteri della *user experience*, cosa che ci si ripromettiamo di fare in una prossima occasione.

Insomma, come scriveva Baricco, tutto ha avuto inizio con un gioco, un gioco con protagonisti degli alieni. Ma a pensarci bene le cose non sono poi tanto cambiate a distanza di circa quarant'anni. Soltanto che agli alieni siamo subentrati noi, con i nostri avatar, e il gioco è diventato una cosa seria.

Bibliografia

- Anselmi, G. M. (2021). Digital humanities e 'realtà aumentata'. *Griseldaonline*, 20 (2), pp. 1-10.
- Antoniazzi, A., Arsena, A. (2023). Metaverso e cyberpunk: Le infinite possibilità della trama virtuale. *Nuova Secondaria*, XL (9), pp. 138-150.
- Ball, M. (2022). *Metaverso: Cosa significa, chi lo controllerà e perché sta rivoluzionando le nostre vite*. Milano: Garzanti (trad. it. The Metaverse and How It Will Revolutionize Everything, WW Norton & Co, New York, 2022).
- Bandiera, R. (2023). *Prefazione*, in Mancini G.A, Colli F., Lutrario F. et al. (a cura di), *#Game Designer: Meccaniche e dinamiche di gioco della vita quotidiana*. Milano: FrancoAngeli, pp. 9-15.
- Baricco, A. (2006). *I barbari: Saggio sulla mutazione*. Roma: Fandango.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Torino: Einaudi (edizione speciale *La Repubblica*).
- Bartezzaghi, S. (2010). Le cosmichimiche di Primo Levi. Gioco, osservazione linguistica, invenzione. In *Scrittori giocatori*. Torino: Einaudi, pp. 21-76.
- Bender, E., Hanna, A. (2025). *The AI Con: How to Fight Big Tech's Hype and Create the Future We Want*. New York: HarperCollins.
- Boscaro, A. (2024, 17 ottobre). *La nuova IA impara a pensare come noi*. Molto, p. XXII.
https://www.ilmessaggero.it/tecnologia/moltofuturo/intelligenza_artificiale_chatbot_chatgpt_pregiudizi_di_genere_etica-8416925.html.
- Cai, S., Jiao, X e Song, B. (2022). Open Another Door to Education-Application: Challenge and Perspective of the Educational Metaverse. *Metaverse*, 3 (1), pp. 1-12.
- Calabrese, S. (2014). Romanzi in realtà aumentata. *Between*, IV (8).
<http://www.Between-Journal.it/>
- Calvino, I. (1995a). Lezioni americane. In Berenghi M. (a cura di). *Saggi 1945-1985*. Tomo primo. Milano: Mondadori.
- Calvino, I. (1995b). Cibernetica e fantasmi: Appunti sulla narrativa come processo combinatorio. In Berenghi M. (a cura di). *Saggi 1945-1985*. Tomo primo. Milano: Mondadori.
- Calvino, I. (1991). Note e notizie sui testi: Il barone rampante. In Berenghi M. e Falcetto B. (a cura di). *Romanzi e racconti*. Volume primo. Milano: Mondadori.

- Capriglia, R. (2024). *Italo Calvino e la profezia sull'intelligenza artificiale*. Taranto: Scorpione.
- D'Avanzo, W. (2023). E-learning e scuola digitale: Questioni etiche del Metaverso. *Open Journal of Humanities*, 13, pp. 147-162.
- De Gasperis, G., Di Maio, L., Di Mascio, T. et al. (2011). *Il Metaverso Open Source: Strumento didattico per Facoltà umanistiche*, Atti del convegno DIDAMATICA 2011 - Informatica per la didattica (Torino, 4-6 maggio 2011). Torino: Politecnico di Torino.
- De Luca, V., Schena, A., Covino, A. et al. (2024). Serious Games for the Treatment of Children with ADHD: The BRAVO Project. *Information Systems Frontiers*, 26 dicembre.
- Di Natale, A. F., Bartolotta, S. e Gaggioli, A. (2024). Exploring Students' Acceptance and Continuance Intention in Using Immersive Virtual Reality and Metaverse Integrated Learning Environments: The Case of an Italian University Course. In Riva G. e Villani D. (a cura di), *Humane Metaverse: Reflections on Selfs, Education, Organization and Society*, pp. 75-98. Milano: Vita e Pensiero.
- Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Floridi, L. (2021). *Le tre "C"*. Una città, 276. <https://www.unacitta.it/it/intervista/2814-le-tre-c>
- Giovannetti, P. (1993). Calvino, la scuola, l'editoria scolastica: l'idillio dimezzato. In Clerici L. e Falcetto B. (a cura di). *Calvino e l'editoria*. Milano: Marcos y Marcos, pp. 35-82.
- Hon, A. (2024). *La società della ricompensa: Perché la gamification ci fa giocare di più ma divertire di meno*. Roma: Luiss University Press.
- La Rosa V., Lo Piccolo A. (2020). Embodiment Cognition e Reading Body: Riflessioni educative su corpo, lettura, apprendimento. *RTH - Education & Philosophy*, 7, pp. 1-9.
- Pianzola, F. (2017). *Le «trappole morali» di Primo Levi*. Milano: Ledizioni.
- Pianzola, F., Balint, K. e Weller J. (2019). Virtual Reality as a Tool for Promoting Reading via Enhanced Narrative Absorption and Empathy. *Scientific Study of Literature*, 9 (2), pp. 162-193.
- Prencipe, A., Sideri, M. (2023). *Il Visconte cibernetico: Italo Calvino e il sogno dell'intelligenza artificiale*. Roma: Luiss University Press.
- Rossi, M., Ciletti, M., Scarinci, A. et al. (2023). Apprendere attraverso il metaverso e la realtà immersiva: Nuove prospettive inclusive. *IUL Research*, 4 (7), pp. 165-178.

- Ryan, M.L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore-London: The Johns Hopkins University Press.
- Sumerano, G., Barba, M.C., Faggiano, F. et al. (2024). Re-reading Calvino: Il “Barone Rampante” in the Metaverse. In De Paolis, L.T., Arpaia P. e Sacco M. (a cura di), *Extended Reality*. International Conference, XR Salento 2024 (Lecce, Settembre 4-7 2024). *Lecture Notes in Computer Science*, 15029, part. 3, pp. 331-339. Berlino: Springer.
- Toniolo, F. (2024). *Game culture: Luoghi non comuni del videogioco*. Bologna: Il Mulino.
- Wu, J., Gao, G. (2022). Edu-Metaverse: Internet Education Form with Fusion of Virtual and Reality. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 664, pp. 1082-1085. Proceedings of the 2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022). Dordrecht: Atlantis Press.
- Xi, N., Chen, J., Gama, F. et al. (2024). Virtual Experiences, Real Memories? A Study on Information Recall and Recognition in the Metaverse. *Information Systems Frontiers*, 8 luglio.
- Zhang, X., Chen, Y., Hu, L. e Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Frontiers in Psychology*, 13, pp. 1-18.
- Zinato, E. (2023, 22 marzo). Leopardi gamificato. Dialogo di un dirigente scolastico e di una docente di italiano sul 4.0. *La letteratura e noi*. <https://laletteraturaenoi.it/2023/03/22/leopardi-gamificato-dialogo-di-un-dirigente-scolastico-e-di-una-docente-di-italiano-sul-4-0>.

La esencia popular en la obra de Lorca.

Recuerdos y juegos de infancia

ALICIA M. LÓPEZ MÁRQUEZ
UNIVERSITÀ PABLO DE OLAVIDE DI SIVIGLIA



Introducción

Los primeros contactos de Federico García Lorca con el arte fueron musicales, después llegaron la escritura y la poesía. Fue amigo del famoso compositor andaluz y exponente del impresionismo musical, Manuel de Falla, con el que refuerza la estrecha relación que Lorca tenía con las canciones populares que había escuchado desde su infancia. En la obra del escritor granadino la música se convierte en una de sus principales protagonistas. Con este trabajo, presentamos un breve recorrido por las canciones y los juegos populares a través de algunas de sus obras teatrales. Mostraremos algunas de las canciones populares e infantiles que despertaron la curiosidad y la sensibilidad de Lorca y que acompañaban a los más pequeños en sus juegos.

1. Federico García Lorca: vida y obra¹

Federico García Lorca nace el 5 de julio de 1898 en Fuente Vaqueros, un pueblo cerca de Granada (justo en el año en que España pierde las últimas colonias de ultramar, Cuba y Filipinas). Su padre, un agricultor acomodado, hacendado, dueño de tierras y cortijos, se casó en segundas nupcias con Vicenta Lorca, maestra del pueblo de nacimiento de Federico. El poeta tuvo, en los primeros años de vida, problemas de salud, por lo que inició sus estudios bajo la supervisión de su madre y del maestro del pueblo:

Según el propio poeta, de su padre heredó la pasión y de su madre la inteligencia. “Quizá debió añadir —escribe uno de sus biógrafos— la sensibilidad. Fue la madre quien le enseñó las primeras letras, y quien

¹ La cronología de hechos y eventos de este apartado está basada en la información de Glauco Felici sobre las notas biográficas, en “La vita e l’opera” en *García Lorca Poesie*, traduzione di Carlo Bo. Milano: Garzanti, 2017 (XVI edizione), pp. XXIII-XXXII) y en Federico García Lorca, *Poesía, Teatro, Artículos* en “Introducción” de E. P. [sic]. Barcelona: Círculo de lectores, 1969, pp. II-XXII.

fue cultivando en él, desde niño, con penetrante intuición, su sensibilidad artística y humana.” (E. P. [sic], 1969, p. II).

Desde pequeño, a Lorca le gustaba organizar, junto con sus hermanos, representaciones teatrales, sobre todo de marionetas. En este periodo de la infancia, la familia decide trasladarse al campo a Asquerosa, localidad conocida hoy como Valderrubio, ubicada en la Vega de Granada, donde Lorca escribió gran parte de su obra. A Lorca le interesaban la naturaleza, el campo, las tradiciones y las costumbres campesinas.

El poeta se revela como un agudo observador de la tradición oral, de lo rural. Es en este ambiente donde da rienda suelta a su imaginación, llevando a niveles exponenciales sentimientos como el deseo, el amor y la muerte, el misterio de la identidad y el prodigio de la creación artística².

Alrededor de 1908 la familia vuelve a Granada y Federico se inscribe en una escuela de Almería, pero persisten sus problemas de salud y debe volver junto a su familia a Granada.

En los años posteriores, en torno a 1914-15, estudia música con el maestro, pianista y compositor Antonio Segura, de Granada. La relación con Segura no implicaba solo las clases de solfeo, sino que la sensibilidad del compositor logra conectar inmediatamente con la curiosidad del alumno, sumergiéndolo con sus historias en la vida real, en los éxitos y las miserias de los artistas, en la realidad de las luces y las sombras de sus, a veces, azarosas vidas. Es precisamente en estos años, cuando comienza las primeras composiciones musicales y los primeros intensos contactos con el folclore y los cancioneros populares. En 1915 se matricula en los estudios de Filosofía y Letras y en los de Derecho, pero a pesar de su talento y cultura no consigue acabar la primera carrera, mientras que años más tarde, se licencia en Derecho. En la Facultad de Filosofía y Letras le gustaba acudir con relativa frecuencia a la clase del profesor Domínguez Barrueta de Teoría de la Literatura, cuyo magisterio conseguía alentar las aficiones literarias de Federico. Con Domínguez Barrueta y sus compañeros de clase realizaban a final de curso una serie de viajes por Castilla y Andalucía con el nombre de “rutas literarias”, durante los años 1916 y 1917. Nuestro poeta formó parte de varias de estas excursiones universitarias, con las que pudo visitar muchas capitales de estas dos regiones: en 1916 estuvo en Baeza, Úbeda, Córdoba y Ronda; en la primavera de 1917 visita León y vuelve a Baeza donde conocerá a Antonio Machado y, en Salamanca, se producirá su primer encuentro con Miguel de Unamuno. Estos viajes ayudarán a Lorca a despertar su vocación de

² Véase https://www.cervantesvirtual.com/portales/federico_garcia_lorca/biografia/

escritor y, de hecho, de esta experiencia nace su primera publicación, *Impresiones y Paisajes*, en 1918, financiada por su padre. Se trata de una serie de artículos, estudios y prosas poética en los que ya se vislumbraba, a sus veinte años, su sensibilidad hacia la poesía y su cuidada y delicada prosa:

El pequeño retablo de cuadros vivos y plenos de color que nos ofrece este libro es el producto de un auténtico y excepcional escritor. Además, "...no todo es modernismo en esas páginas adolescentes, trémulas y apasionadas —escribe J. L. Cano—. El retrato de un mísero mesón de Castilla, su mugre y sus méndigos expuestos al sol implacable, más bien nos evoca un cuadro tremendista de Solana, o la descripción impresionante y plástica de un viajero romántico del ochocientos". (E. P. [sic], 1969, pp. V-VI).

En estas primeras páginas también se adivina su particular interés por la canción popular y será muy importante para sus primeros escritos la amistad con Manuel de Falla que comienza en 1917. Lorca era uno de los asiduos junto a otros intelectuales a las tertulias del Rinconcillo en Granada, siendo uno de los objetivos principales de este selecto grupo la revitalización de la vida cultural de la ciudad. La amistad entre Lorca y Falla se convierte en estrecha colaboración cuando ambos artistas organizan en 1922 la Fiesta del Cante Jondo en Granada y otras celebraciones artísticas de relevancia.

En la primavera de 1919 se traslada a Madrid a la Residencia de estudiantes, uno de los centros intelectuales más importantes de la época, por consejo del político, diplomático y jurista Fernando de los Ríos, amigo de la familia. En estos nueve años transcurridos en la residencia, Lorca tuvo la oportunidad de conocer a referentes importantes de la cultura española y departir con ellos, nos referimos a Luis Buñuel, Salvador Dalí y Rafael Alberti, entre otros. La Residencia de Estudiantes representaba la expresión de la cultura española liberal y era también un punto de contacto importante entre la cultura española y la extranjera. Asimismo, solía asistir a las tertulias del Ateneo con participantes de gran calado intelectual y social, como, por ejemplo, Valle-Inclán, Azorín, Fernández Almagro y Unamuno. En un momento de ferviente actividad cultural y social, Lorca no pierde la oportunidad de relacionarse con todos en la vida madrileña, dando prioridad y sentido a su carrera literaria. De hecho, aparece en su vida Gregorio Martínez Sierra, persona influyente en el ámbito literario y teatral de la época. De este encuentro nace la primera representación teatral, *El maleficio de la mariposa*, en 1920, que, aunque no obtuvo el éxito esperado, no le impidió a Lorca persistir en su producción teatral, como ya

conocemos. En junio de 1921, le convencen para reunir en una colección varios de los poemas que ya estaban escritos y es así como aparece su *Libro de poemas*, que pasó casi desapercibido, pero que llamó la atención del escritor andaluz Juan Ramón Jiménez, que lo invitó a participar con alguno de sus poemas en la recién creada revista literaria *Índice*. Sigue escribiendo poemas que más tarde formarán parte de *Canciones* y del *Poema del cante jondo*.

La amistad con Manuel de Falla fue una de las más importantes para el desarrollo de su talento musical y artístico y las colaboraciones a lo largo de su vida fueron muchas. Recordemos que la primera de ellas se remonta a la juventud de Lorca, la que tiene que ver con su teatro de guiñol (6 de enero de 1923), cuando organizó las representaciones de sus obras, *La niña que riega la albahaca*, *El misterio de los Reyes Magos* y otras piezas revalorizando su faceta lírico-musical.

El año 1924 se corresponde con uno de los periodos más fructíferos del poeta. En su estancia en Cadaqués, invitado por su amigo Salvador Dalí, tiene la oportunidad de leer a la familia su borrador de *Mariana Pineda* y termina su libro *Canciones* que se publicará años más tarde, en 1927 e inicia *El Romancero Gitano*. En los dos siguientes años, Lorca alterna con su ingente producción literaria y con su retiro al campo una serie de conferencias nacionales que lo llevarán por Madrid, Barcelona, Valladolid, Málaga o la propia Granada. En junio de 1927 aparece en la vida de Lorca Margarita Xirgu, la actriz que lo descubrió como dramaturgo y que más representó su obra, desde *Mariana Pineda*, en este mismo año, a *La casa de Bernarda Alba*, estrenada en Buenos Aires en 1945, después de la muerte del granadino. La representación de Mariana Pineda fue todo un éxito:

El gran acierto —escribe Díaz Plaja— ha sido subordinar el tema político a un tema sentimental; partiendo de un choque entre la pasión lasciva del juez Pedroso y la entereza casta de Mariana, el nudo dramático se humaniza y cobra un sentido eterno (E. P. [sic], 1969, p. XI).

Es un periodo de muchísima vida social y literaria: Mariana Pineda se estrena también en el teatro Fontalba de Madrid y contemporáneamente se va representando en algunos escenarios europeos y americanos; participa en el homenaje de los poetas de su generación a Góngora en ocasión del tricentenario de la muerte del poeta cordobés; se publican varios de sus poemas en revistas literarias de prestigio como “La Gaceta Literaria” o “Revista de Occidente”, ambas de Madrid.

En 1928 aparece en Granada la revista “Gallo”, ideada por Lorca y de la que solo se publicarán dos números, uno en febrero y otro en abril. En ella participaron desde Dalí que dibujó el membrete de la revista, el poeta Jorge Guillén o el prosista Francisco Ayala, entre otros muchos. También es el año de la publicación de *El Romancero Gitano* en la “Revista de Occidente”, dirigida por Ortega y Gasset, que incluye dieciocho romances escritos entre 1924 y 1927. El éxito fue atronador y se convierte en el escritor más celebrado de la ya conocida como Generación del 27. En abril de 1929, Margarita Xirgu vuelve a representar en el teatro Cervantes de Granada su obra más exitosa en la escena teatral, *Mariana Pineda*. Es un año anímicamente difícil para el poeta, pero no le impide seguir trabajando y publicando: sale la segunda edición de *Canciones* y continúa con el trabajo de sus odas. El poeta, inmerso en una profunda crisis, siente la necesidad de tomar distancia de su país y decide, alentado y acompañado por su antiguo profesor de Derecho, Fernando de los Ríos, hacer un viaje a Estados Unidos. Antes de cruzar el océano Atlántico, visitarán París, Oxford, Londres y Escocia y la meta final será Nueva York. Es en esta ciudad americana donde comienza a escribir sus versos que conformarán más adelante su libro *Poeta en Nueva York*, publicado cuatro años después de su muerte. Avanza en su producción teatral con las obras *El público*, terminada sobre 1930 y publicada muchos después de su asesinato, y *Así que pasen cinco años*, estrenada en París en 1959. Su viaje también le lleva en 1930 desde la ciudad de los rascacielos a Cuba invitado por la *Institución Hispano-cubana de Cultura* para un ciclo de conferencias. En septiembre vuelve a España, regresa a Granada para, en breve, volver a la Residencia de Estudiantes de Madrid. Allí retomará los trabajos empezados en su estancia en Nueva York y seguirá creando nuevas obras. Comienza a trabajar en varias de ellas, *El Retablillo de Don Cristóbal*, *Diván del Tamarit*, *Amor de don Perlimplín*, entre otras.

Con la proclamación de la II República en 1931 y la buena disponibilidad del Ministro de Educación y de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos, Lorca y su buen amigo Eduardo Ugarte crean la compañía ambulante de teatro “La Barraca” que viajará por España con las representaciones de los clásicos del teatro español, de Lope de Vega, Calderón de la Barca, Tirso de Molina y otros. A pesar del gran compromiso que adquiere con la compañía, no le impide seguir con sus proyectos literarios. De hecho, por ejemplo, saca a la luz uno de sus mejores dramas, *Bodas de sangre* que se estrenó en marzo de 1933 en Madrid y en Barcelona y cuyas representaciones asistió la intelectualidad del momento para disfrutar de la

obra del más que afamado escritor granadino. Asimismo, tiene lugar en Madrid la primera función de *Amor de Don Perlimplín con Belisa en su jardín*.

El reconocimiento y la notoriedad de Lorca se había extendido ya más allá de las fronteras, por lo que en países como Argentina su obra se empieza a editar. En Buenos Aires publica en el periódico "La Nación" algunos poemas y, en enero de 1934, la actriz argentina y tonadillera, Lola Membrives representa, en el Teatro Avenida de la capital argentina, *Mariana Pineda* con mucho éxito. Membrives le pide al poeta que viaje a Argentina para que él mismo sea partícipe de su éxito transoceánico y Lorca va con ella a Buenos Aires y, con la estela y el clamor de su éxito, se desplazará también a Montevideo, Rosario y Córdoba. En Buenos Aires se representa por primera vez una de sus obras para guiñol, *El Retablillo de Don Cristóbal*, que será el germen de la versión publicada en España años más tarde.

Vuelve a España en agosto de 1934, donde tendrán lugar otras representaciones y publicaciones de su producción teatral y literaria: se representa *Yerma* (otro de sus dramas) en el teatro español de Madrid y, después de la muerte de su amigo, el torero Ignacio Sánchez Mejías, publica el famoso *Llanto*. Finaliza *Doña Rosita la soltera* cuya representación se realiza en Barcelona.

Los dos últimos años de la vida del poeta fueron intensos y llenos de éxitos y reconocimientos. Publica en Madrid *Bodas de sangre* en la editorial Cruz y Raya; en la editorial Ediciones Héroe publica *Primeras canciones* escrita en 1922. Finaliza su tercera tragedia *La casa de Bernarda Alba* y sigue acudiendo a sus múltiples citas literarias, entre homenajes y conferencias. Participa en el homenaje a Alberti, en el de Valle-Inclán y en el de Luis Cernuda. Preocupado por los tiempos convulsos que atenazan el mundo, Lorca pone su firma en el manifiesto que lanzan la *Unión Universal por la Paz*.

En agosto de 1936, el poeta se apresura a viajar a Granada, a pesar de los consejos de sus amigos para que no se moviera de Madrid, argumentando que él no estaba en política ni pertenecía a ningún partido. Algunas semanas después, Lorca fue apresado y fusilado el 19 de agosto en la carretera de Víznar, en Granada.

2. La esencia popular y musical en Lorca

Como se ha dicho, Federico García Lorca, además de poeta, literato, ensayista y dramaturgo, fue un gran músico. El contacto con el campo, primero en Fuente Vaqueros y después en Valderrubio, hizo que en el niño Federico nacieran el amor y admiración por la naturaleza, por sus colores y sonidos y que esta experiencia se convirtiera en sueños y vivencias ricas de sugerencias y de estímulos. A través de las gentes de estos parajes, el futuro poeta vivió el contacto más directo y profundo con su tierra.

En uno de los reportajes realizados a Lorca, se afirmaba en el preámbulo a la entrevista (M., “un reportaje” [sic] 1972, p. 1725-1726):

Andalucía es una región imaginativa y en ella los juegos de niños tienen un perfume poético en el que se mezclan los cánticos, las fiestas floridas con su evocación pagana, las representaciones teatrales... y las corridas de toros.

Los niños de 1905 de la plazuela granadina jugaban “a cantar” romances clásicos; a “vestir” [sic] cruces de mayo y a representar viejos pasos de comedia que tenían una tradición antiquísima.

Lorca juega de niño en las plazuelas granadinas escuchando las canciones populares, las historias y coplillas de los campesinos: “Yo escribo ahora lo que viví en mi niñez” (*Ibid*, p. 1726).

Recordemos que fue la madre de Lorca, Vicenta Lorca Romero, maestra de escuela, la que lo inició en las letras y en la música, y del compositor Antonio Segura recibió clases de solfeo y piano. Además, su tía Isabel le enseña también a tocar la guitarra, por lo que el mundo infantil y juvenil de Lorca no se concibe sin el magisterio y el privilegio de la música. Recordemos también la relación tan estrecha que forjaron Manuel de Falla y Lorca. En palabras de Jorge Guillén:

La memoria de Lorca es el más rico tesoro de la canción popular andaluza. Él ha recogido muchas, letra y canto, directamente. En esa dirección, su arte corre paralelo al de su gran amigo y maestro Falla. Por algo el sentido del ritmo de este poeta alcanza una variedad, una finura prodigiosa. El ritmo es ya también arquitectura. Y no les engañe la aparente ligereza al desgaire de algunas de sus canciones. Todos sus poemas están, con cálculo perfecto, contruidos, muy sabiamente estructurados (citado en de la Ossa Martínez, 2018, p. 4).

La sabiduría musical del poeta era conocida por muchos de los artistas e intelectuales que siempre le rodearon. Su primera publicación, *Impresiones y paisajes*, está dedicada a su profesor de música, Antonio Segura. El fruto de su investigación musical se manifiesta en muchas de sus composiciones literarias, desde su poesía hasta sus obras teatrales.

3. Romances, canción de cuna, retahílas (cantinelas), rezos y canciones populares en el teatro lorquiano

La formación de Federico adquirida durante la edad infantil y juvenil intensificará más, si cabe, su interés por la poesía de la tradición oral que se manifestará en sus escritos y composiciones, en las que se refleja la experiencia de los años vividos en Fuente Vaqueros y Valderrubio, pueblos por los que sentía una fascinación particular.

En algunos versos de su teatro (y en algunos de su poesía) podemos reconocer fragmentos pertenecientes a composiciones que forman parte del cancionero popular infantil español. Esto hace que en el receptor de los textos lorquianos se active la experiencia lectora, a través de su memoria que percibe con la lectura textos que le son familiares y que pertenecen a su acervo popular; se producen conexiones entre los textos de Lorca y la experiencia lectora del receptor (Cerrillo Torremocha, 2010).

3.1 Romances y canciones populares: *Mariana Pineda*, *La zapatera prodigiosa*, *Yerma*

Los fragmentos pertenecen al drama histórico del siglo XX, *Mariana Pineda*, escrito por el dramaturgo en 1925; a la farsa para personas *La zapatera prodigiosa* de 1926; y a *Yerma*, perteneciente a sus tragedias, de 1934.

3.1.1 *Mariana Pineda*

En el prólogo de “la canción de las niñas”, la niña canta el romance infantil de Marianita, una pieza popular en la que se narra el destino de Mariana Pineda como heroína. En el prólogo, la niña, acompañada por el coro, empieza este romance popular, cuya estrofa se repetirá al final de la obra. Según Greendfield (citado en Domínguez Hermida y Zadru, 2011), en este romance no hay una evocación directa del pasado, sino más bien una dramatización de la poesía popular.

Este y otros romances de carácter marcadamente popular nacen en el imaginario colectivo a la muerte de la granadina Mariana Pineda en 1831. Fue una liberal andaluza del siglo XX, condenada a morir en el cadalso por

bordar una bandera liberal en la última década del reinado de Fernando VII, llamada la década ominosa, por las represiones liberales y la vuelta del absolutismo:

P. 781 PRÓLOGO Al fondo, las niñas cantarán con acompañamiento el romance popular: ³ ¡Oh, qué día tan triste en Granada, que a las piedras hacía llorar al ver que Marianita se muere en cadalso por no declarar! (...)	P. 7 Prologo (...) <i>Nel fondo, le bambine cantano, con accompagnamento, la romanza popolare:</i> <i>Quel giorno così triste in Granada piangevano anche le pietre perché Marianita moriva sul palco per non denunciare.</i> (...)
--	--

3.1.2 La zapatera prodigiosa (falsa violenta en dos actos)

La farsa para personas, concebida en dos actos, cuenta la historia de una mujer joven casada con un hombre mayor. El tema de la obra se convierte en un argumento recurrente en la literatura española. De hecho, Lorca volverá a introducir este tema en sus títeres de cachiporra, como veremos más adelante. La zapatera, joven y bella, de casi 18 años, es obligada a casarse con un viejo acomodado, de profesión zapatero. De ella dirá el poeta (en García Posada, 1980, p. 43):

La Zapatera lucha constantemente con ideas y objetos reales porque vive en su mundo propio, donde cada idea tiene un sentido misterioso que ella misma ignora (...).

No hay más personajes que ella y la masa del pueblo que la circunda con un cinturón de espinas y carcajadas.

En este fragmento un coro de mujeres, con sus lenguas maledicentes, pone en tela de juicio la honestidad y honra de la zapatera:

P. 947 NIÑO. (Cantando y siguiendo el compás.) Verás: La señora Zapatera, al marcharse su marido ha montado una taberna donde acude el señorío.	P. 115 <i>Bambino (cantando e seguendo il ritmo)</i> <i>Ecco qua:</i> <i>La signora Calzolaia,</i> <i>dal suo sposo abbandonata,</i> <i>ha impiantato un'osteria</i> <i>dove accorrono i signori.</i>
--	--

³ Los textos lorquianos pertenecen a la edición de Arturo del Hoyo (1972) y la versión en italiano corresponde a Vittorio Bodini (1952)

3.1.3 Yerma

Lorca escribe *Yerma* entre 1933 y 1934. El tema de esta tragedia es el de la mujer estéril que lleva casada dos años con su marido Juan, pero que nos son capaces de concebir hijos, en un ambiente rural en el que la infertilidad es un signo de maldición. Esta amargura la lleva a la desesperación y a consultar a una hechicera para que la ayude a concebir. Esta canción popular pertenece al ritual de la peregrinación a un santuario como último tentativo de Yerma de darle la vuelta a su situación para tener hijos. Como apunta García-Posada (1980), “el coro de la romería es un himno báquico que incita a las casadas estériles a la búsqueda del macho fecundo, justo lo que Yerma no puede hacer”. En este caso, la vieja hechicera canta en la danza del cuadro final:

P. 1336 (Canto a telón corrido) No te pude ver cuando eras soltera, mas de casada te encontraré. No te pude ver cuando eras soltera. Te desnudaré, casada y romera, cuando en lo oscuro las doce den.	P. 430 (Canto a sipario alzado) <i>Non ti potei trovare quand'eri nubile, Ora da maritata ti troverò. Sposata e pellegrina, nuda ti spoglierò alle dodici in punto della notte.</i>
--	---

3.2 Canción de cuna: *Bodas de sangre*

Esta es la segunda tragedia de Lorca, en tres actos de 1932 que narra en verso y en prosa la historia trágica de una boda campesina.

3.2.1 *Bodas de sangre*

Este texto está inspirado en una canción de cuna popular, es una poesía que habla de un caballo que se niega a beber. Lorca fue un gran escritor y conferenciante de nanas.

Lorca visitó muchos pueblos y regiones, como un filólogo “en busca de variantes textuales, nuevas versiones y textos desconocidos hasta conseguir material con el que articular la conferencia que dictó sobre las nanas españolas en los años veinte” (Barrantes Martín, 2016).

En esta ocasión presentamos la “nana del caballo grande”⁴. Siempre según Barrantes Martín (*Ibíd*), la suegra y la madre de Leonardo van

⁴ Esta nana la incluyó el desaparecido cantaor de flamenco Camarón de la Isla en su disco de 1989 *Soy gitano*.

interpolando los diferentes fragmentos que constituyen la nana con dos objetivos claros: por un lado, “dar información que permita el desarrollo del contenido de la trama teatral” y, por otro, “aprovechar dicho contenido para incitar el sueño en el niño”. Con todo, se construye el canto con que se arrulla al niño con sus fases repetitivas, propias de las nanas:

P. 1184 SUEGRA de LEONARDO con un niño en brazos. Lo mece. La MUJER, en la otra esquina, hace punto de media. SUEGRA. Nana, niño, nana del caballo grande que no quiso el agua. El agua era negra dentro de las ramas. Cuando llega al puente se detiene y canta. ¿Quién dirá, mi niño, lo que tiene el agua con su larga cola por su verde sala?	P. 313-314 <i>La Suocera di Leonardo con un bambino in braccio; lo culla. Alla parte opposta della stanza la Moglie rammenda calze</i> Suocera Ninna nanna, bimbo del cavallo grande che non volle l'acqua. L'acqua nereggiava nel fitto dei rami. Quando arriva al ponte si ferma a cantare. Chi dirà, mio bimbo, che cosa ha l'acqua, col suo lungo strascico nei saloni verdi?
---	---

3.3 Retahílas, cantinelas: *El Retablillo de Don Cristóbal*

Dentro de esta farsa para guiñol encontramos una serie de referencias a las chanzas y juegos infantiles que describe a la perfección el cariz de la trama. Esta obra de carácter rural pertenece a las llamadas farsas del *Teatro de Cachiporra* o *Cristobicas* que el poeta defendió y proclamó de la misma manera que lo hizo con el cante jondo o las canciones populares. En ella se retoma el tema que ya hemos mencionado sobre el viejo rico que se quiere casar con la jovencita, cuya madre acepta una cantidad de dinero para que se produzca dicho enlace. Los personajes salen y entran de la escena comentando y desvariando con palabras malsonantes y situaciones burlescas y absurdas que deleitan al público en la sala.

3.3.1. *El Retablillo de Don Cristóbal*

Lorca introdujo en sus farsas para guiñol una serie de juegos infantiles formados por retahílas, repeticiones que constituyen el lenguaje del teatro de marionetas. Una serie de palabras sin sentido que se prodigan por toda la obra para ridiculizar algún personaje. Dos de los protagonistas, la madre de la joven Rosita y el futuro y viejo marido, Don Cristóbal, mantienen un diálogo absurdo donde se intercambian versos que pertenecen a algunas

burlas infantiles, en el que vemos elementos como la retahíla o repetición de palabras (Cerrillo y Sánchez, 2019):

Pp. 1029-1030 Una onza de oro de las que cagó el moro una onza de plata de las que cagó la gata, y un puñado de calderilla de las que cagó su madre cuando era chiquilla	P. 186 <i>Un'oncia d'oro che cacò il moro, un'oncia d'argento che cacò la gatta, e un pugno di spezzati che da bambina sua madre aveva sperperati.</i>
---	---

Aquí es Rosita quien expresa de forma exacerbada sus ansias por casarse con cualquier tipo de hombre mediante una canción de rueda compuesta por una retahíla o cantinela de palabras (Utrera Torremocha, 2021):

P. 1032 (...) ROSITA. ¡Ay!, ¡ay!, ¡ay!, ¡ay! Yo me quiero casar, ¿me han oído? Yo me quiero casar con un mocito con un militar con un arzobispo, con un general con un macanudo de macanear y veinte mocitos de Portugal	P. 188 (...) <i>Rosita Ahí, ahí, ahí! Mi voglio maritare, avete sentito? Mi voglio maritare con un bel giovinotto con un arcivescovo con un generale con un gran bullo che ci sappia fare, e con venti donzelli del Portogallo.</i>
---	---

3.4 Rezo popular: *La Casa de Bernarda Alba*

Lorca termina este drama alrededor de 1922 y se representa en 1945, nueve años después de la muerte del poeta. Se desarrolla en una casa en el campo y cuenta la complicada y trágica vida de una viuda y sus hijas después de la muerte del segundo marido de Bernarda Alba. El ambiente de superstición y de apariencia que se vive en los pueblos de Andalucía convierte la vida de esta familia en una prisión para todos sus miembros, impuesta no solo por las convenciones sociales, sino también por la rigidez de la madre y viuda.

3.4.1. La Casa de Bernarda Alba

Este es un rezo popular muy extendido por el mundo católico, con el que se pedía amparo para protegerse de las tormentas y los rayos; por lo general, además de recitar los versos se encendía una vela hasta que pasara la tormenta:

P. 1516 Adela: Madre, ¿por qué cuando se corre una estrella o luce un relámpago se dice: Santa Bárbara bendita, que en el cielo estás escrita con papel y agua bendita?	P. 577 Adele: <i>Mamma, perché, quando fugge una stella o balena un lampo, si dice: "Santa Barbara benedetta, che nel cielo sei scritta con carta e acqua benedetta"?</i>
--	---

3.5 Canciones populares antiguas: El Vito, Anda jaleo y La Tarara

Las canciones populares antiguas nacieron como resultado del trabajo de investigación de la música popular, realizado por Lorca no solo en tierras andaluzas, sino también en otras partes de España. El poeta escribió los acordes para piano de la melodía de estas canciones populares españolas que interpretaba muy frecuentemente. Se grabaron en un disco para gramófono diez de estas canciones para la firma "La Voz de su Amo" y salieron a la venta en 1931 con una muy buena acogida. La Argentinita (bailarina, coreógrafa, bailaora de flamenco y cantante) las cantaba y García Lorca las interpretaba al piano. A partir de estas grabaciones las canciones se difundieron con gran éxito y la misma Argentinita las incorporó a su repertorio, llevándolas por toda España e Hispanoamérica (Vaquero, 1990).

3.5.1 El Vito

Esta cancioncilla popular o baile andaluz muy animado de origen incierto, lo introduce Lorca en sus canciones populares. Es más bien "un baile popular andaluz, aunque por sus características tiene una parte de malagueña[baile]"; el nombre no tiene ningún significado particular, parece que viene del propio baile (Martínez Blanco, 2011, p. 53).

En este caso, recogemos una pequeña estrofa que aparece en *El Retablillo de Don Cristóbal*, para animar el diálogo entre la madre de Rosita y Don Cristóbal:

P. 1031 (Se va cantando [la madre]. Música) Voz de Rosita Con el vito, vito, vito, con el vito que me muero, cada hora, niño mío, estoy más metida en fuego. (Sale Rosita)	P. 187 <i>(Esce cantando [la madre]. Musica)</i> <i>Voce di Rosita</i> <i>Su, balliamo, bello mio!</i> <i>Su, balliamo perché muoio,</i> <i>e ad ogni ora a poco a poco</i> <i>ardo tutta in un gran fuoco.</i> <i>Entra Rosita.</i>
---	---

3.5.2 *Anda jaleo*

Como recoge de la Ossa Martínez (2014), esta copla aparece en el *Cancionero de Palacio* del s. XV, aunque carente de texto. Como ya hemos apuntado, Lorca la transcribe y la armoniza para su grabación en 1931. El poeta también la introduce en *La zapatera prodigiosa*, después de que el Zapatero, cansado de su vida de casado, aduce: “Yo no tengo edad para resistir este jaleo” (p. 926):

P. 926 ZAPATERA. (Cantando dentro, fuerte) ¡Ay jaleo, jaleo, ya se acabó el alboroto y vamos al tiroteo!	P. 187 <i>Calzolaia (cantando dentro, con voce</i> <i>forte)</i> <i>Che scompiglio, che scompiglio!</i> <i>È terminato il baccano</i> <i>E ai fucili di dà di piglio!</i>
---	--

3.5.3 *La Tarara*

Concluimos con una conocida poesía que es en realidad la letra de un cantar popular que los niños interpretaban en el coro del patio de colegio. Extendida por toda la península, se cree que podría tener su origen en Castilla. Al igual que otras canciones, esta coplilla critica las costumbres de

una mujer, la Tarara, cuyo nombre puede proceder de la voz ‘tararear’ (Martínez Blanco, 2011):

P. 663 La Tarara, sí; la Tarara, no: la Tarara, niña, que la he visto yo. Lleva mi Tarara un vestido verde lleno de volantes y de cascabeles. La Tarara, sí; la Tarara, no: la Tarara, niña, que la he visto yo. Luce mi Tarara su cola de seda sobre las retamas y la hierbabuena. Ay, Tarara loca. Mueve la cintura para los muchachos de las aceitunas.	Pp. 969-970⁵ La Tarara, sì; la Tarara, no; la Tarara, bambina, l'ho vista io. La mia Tarara porta un abito verde pieno di <i>volants</i> e di sonagli. La Tarara, sì; la Tarara, no; la Tarara, bambina, l'ho vista io. Brilla la mia Tarara con la sua coda di seta sopra le ginestre e la menta. Ah, Tarara pazza. Muove la cintura per i ragazzi delle olive.
--	---

⁵ Traducción de Carlo Bo, en *García Lorca. Poesie*. Milano: Garzanti.

Referencias bibliográficas

- Barrantes Martín, B. (2016). La Literatura infantil de Federico García Lorca: Escritor y conferenciantes de nanas. *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, n. 14, pp. 17-26.
- Cerrillo Torremocha, P. (2005). El Cancionero infantil en la obra de Lorca: La activación del intexto lector. *Campo abierto*, n. 27, pp. 121-130.
- Cerrillo Torremocha, P. y Sánchez Ortiz, C. (2019). Presencias y referencias del cancionero infantil en el teatro de García Lorca. *BLO*, Special issue, n. 2, pp. 137-145.
- Domínguez Hermida, B. y Zadru, Sveučilište U. (2011). La Intrahistoria en el drama histórico Mariana Pineda de Federico García Lorca. Castilla. *Estudios de Literatura*, n. 2, pp. 91-105.
- García Lorca, F. (1972). Obras completas. Recopilación y notas de Arturo del Hoyo. Madrid: Aguilar.
- García Lorca, F. (1980). Obras, III: Teatro, 1. Edición de igual García-Posada. Madrid: Akal editor.
- García Lorca, F. (1990). Colección de canciones populares españolas recogidas, armonizadas e interpretadas por Federico García Lorca (piano), La Argentinita (voz). Editado por Sonifolk. Folleto de acompañamiento: "La Argentinita", García Lorca y las canciones populares antiguas por Pedro Vaquero.
- García Lorca, F. (2017). Palabra de Lorca: Declaraciones y entrevistas completas. Edición de R. Inglada. Barcelona: Malpaso Ediciones.
- García Lorca, F. (2017). Poesie. Traduzione di Carlo Bo. Milano: Garzanti.
- Martínez Blanco, J. Á. (2011). Canciones tradicionales españolas. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Ossa Martínez (de la), M. A. (2014). García Lorca, la música y las canciones populares españolas. *Alpha*, n. 39, pp. 93-121.
- Utrera Torremocha, M. V. (2021). Cantinela infantil y rimas en el teatro de Federico García Lorca. *Rhythmica: Revista española de métrica comparada*, extra-6, serie monográfica, pp. 283-304.



“LUDENS IN ORBE TERRARUM...”

Il gioco dei segni nel mondo

COSIMO CAPUTO
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Il gioco del fantasticare

In questo contributo non ci addentreremo in nessuno dei vari campi disciplinari che tematizzano il gioco ma risaliamo più a monte, alla sua connotazione semiotico-filosofica, o fondativa legata alla natura della semiosi globale e della semiosi umana. Il gioco, dunque, come metafora della vita del mondo: una metafora cosmica del comparire e scomparire delle cose. Ci basiamo su un'interpretazione ampia della nozione di “gioco” derivante dal Wittgenstein delle *Ricerche filosofiche* (1953), che attraverso l'idea delle “somiglianze di famiglia” elude il problema delle categorizzazioni rigide: il gioco come uso linguistico, o evento semiotico.

«Ludens in orbe terrarum», come dice il nostro titolo, è un'espressione tratta dalla *Bibbia*, e segnatamente dal libro dei *Proverbi* (8: 31), ed è anche il titolo del primo capitolo del libro di Thomas A. Sebeok (1920-2001) *The Play of Musement* (1981). La chiave di questo titolo – dichiara il suo autore – si trova in uno studio del filosofo pragmaticista¹ statunitense Charles Sanders Peirce (1839-1914) sul concetto di gioco in Friedrich Schiller (1759-1805) (cfr. Sebeok 1981, trad. it. p. 11).

Il 23 dicembre 1908, Peirce, rispondendo a una lettera di Lady Victoria Welby, scriveva che la sua nozione di gioco era rimasta profondamente influenzata da quella del filosofo tedesco.

Nelle sue *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1794-95), Schiller – scrive ancora Sebeok – fornì un'analisi dei tre fondamentali ‘impulsi’ della natura umana: *Stofftrieb* [impulso materiale], la pulsione alla diversità, che sempre lotta per il

¹ Il “pragmaticismo” collega il significato di un pensiero alla sua interpretazione, cioè alla sua natura di segno. Il termine ‘pragmaticismo’ venne usato da Peirce per designare la propria filosofia e distinguerla dal “pragmatismo” di William James che aveva orientato in senso psicologico il concetto di esperienza. «Il pragmaticismo non è un sistema filosofico. È solo un metodo di pensiero», scrive Peirce in una lettera a Mario Calderoni nel 1905, pubblicata per la prima volta da Max Fisch e Christian J. W. Kloesel nell'articolo «Peirce and the Florentine Pragmatists: His Letter to Calderoni and a New Edition of His Writings», *Topoi: An Internationale Review of Philosophy*, I, 1982, pp. 68-73, ora in Peirce 1989, pp. 117-134, p. 117, e in Peirce 2003, pp. 1261-1270, p. 1261.

cambiamento, in contrasto con il *Formtrieb* [impulso all'unità della forma], l'esigenza di 'forma' in astratto, estranea al tempo, e in opposizione quindi al cambiamento [...], più una terza componente che egli stesso chiamò *Spieltrieb* [impulso al gioco], ovvero gioco [...] – la tendenza estetica che media e riconcilia armonicamente senso e ragione a livello delle facoltà sia individuali (microcosmo, il particolare) che sociali (macrocosmo, ciò che è superiore) (*ibid.*).

Sebeok, linguista e semiotico ungherese trasferitosi negli Stati Uniti negli anni Trenta, tiene inoltre presente un articolo di Peirce «A Neglected for the Reality of God», pubblicato nel vol. 7, 1908, dell'*Hibbert Journal*. Qui Peirce distingue tre «Universi dell'Esperienza»: 1) l'Universo delle *Idee pure*; 2) l'Universo della «Bruta Effettività di cose e fatti»; 3) l'*Universo semiotico*, «il cui essere consiste nel potere attivo di stabilire connessioni tra oggetti differenti, specialmente tra oggetti di differenti Universi. *Tale* è ogni cosa che è essenzialmente *un Segno*; non il mero corpo del Segno, [...] ma, [...] l'Anima del segno, *che ha il proprio Essere nella propria capacità di servire come intermediaria tra il suo Oggetto e una Mente. Tale è anche una coscienza vivente*, e così la *vita*, la capacità di crescere, di *una pianta. Tale è una costituzione vivente* – un giornale quotidiano, una grande fortuna, un “movimento” sociale» (Peirce 1908, trad. it. pp. 1239-1240; 6.455; cors. ns.).

Questa posizione si può definire “cosmosemiosi”. L'intero Universo è pervaso di segni, se non addirittura esclusivamente composto di segni: è un grande segno la cui unica legge è la legge di continuità collega in un solo movimento il cielo e la terra, la mente dell'uomo e la mente della natura. La categoria del segno, infatti, abbraccia tutto l'Universo che, proprio come nei giochi, è un incessante fare e rifare, comporre e scomporre segni, che altro non sono che tappe del fluire continuo della mente-materia universale, la cui funzione è quella di produrre *credenze* o *abiti di azione*, in cui momentaneamente essa si riposa. Che cos'è la credenza? Scrive Peirce:

Non appena la credenza placa l'irritazione del dubbio, che è ciò che muove il nostro pensiero, il pensiero si rilassa: quando si raggiunge la credenza il pensiero viene per un momento a riposo. Ma dato che la credenza è una regola per l'azione, la cui applicazione comporta ulteriori dubbi e ulteriori pensieri, la credenza, nel medesimo tempo in cui è un punto di arrivo, è anche un nuovo punto di partenza per il pensiero. È per questo che mi sono permesso di chiamarla pensiero in riposo, benché il pensiero sia essenzialmente un'azione (Peirce 1877, trad. it. p. 382; 5.397).

E poco sotto aggiunge: «L'essenza della credenza è lo stabilirsi di un abito» (*ibid.*; 5.398), di una regola, o legge generale d'azione. In questo quadro le "ideologie" sono abiti di pensiero.

L'abito, o meglio l'abitudine non ha nulla di psicologico, non è basata comportamentisticamente su una risposta sempre identica, bensì su un nesso *Grund/Folge*, o su una disposizione (premessa), o domanda a cui seguono varie risposte (conseguenze), non necessariamente coscienti o autocontrollate, come non lo sono i sentimenti, che sono abiti istintivi, il *guessing*² (cfr. *infra*, § 5), il linguaggio, che risultano dalla nostra "prima natura". Anche le piante assumono abitudini. «Il corso d'acqua che si erode da solo un alveo sta formando un abito»³. Il fiume è un "agente semiotico", un "quasi-soggetto", che si crea un abito, ovvero una disposizione al proprio comportamento futuro. Certo, siamo al minimo grado di agenzia semiotica poiché non possiamo attribuire al fiume la volontà di un soggetto semiotico, né la capacità di compiere alcuna altra interpretazione. Tutta la vita è fatta di abitudini non necessariamente connesse a un cervello, è fatta cioè di pensieri, o meglio di *Quasi-menti* o di «qualcosa-come-una-mente» (Fadda 2013, p. 175), persino nei cristalli, dice Peirce.

L'essenza della vita, o l'istinto della natura vivente – come ribadisce la biosemiotica -, è il continuo protendersi verso l'altro o la continua esplorazione del suo intorno per "sapere", nel significato sensistico di tale termine, se possa ostacolare o facilitare la sua continuità; sono invece le condizioni accidentali, storiche che alimentano abiti specifici che mediano tale istinto verso forme differenti. Gli abiti, pertanto, non sono tutti uguali fra i non umani, fra umani e non umani, fra gli stessi umani, il che spiega, la pluralità delle forme di vita, e, a un livello più ampio, la pluralità e la diversità delle culture.

«L'abito del pensiero - scrive Rossella Fabbrichesi Leo (1989, pp. 19-20 – è "fatto" di esperienza. Il che significa che è intessuto di una trama di segni, interpretazioni, concetti, ma anche di pure sensazioni, *feelings*, opposizioni e brute reazioni. Che insomma è tutt'uno con il mondo, così come ci appare: come mondo compreso e mondo di differenze, mondo-della-vita e mondo misterioso dell'Altro».

L'abito – diremmo dal punto di vista della "semiotica glossematica" – è una "forma di sostanza", o "forma/segno": una forma che si coglie in

² «La nostra capacità di indovinare corrisponde all'abilità sonora e aeronautica di un uccello; vale a dire che è per noi, come il canto e il volo sono per gli uccelli, la più elevata delle capacità puramente istintive» (Peirce 1929, trad. it. p. 1012; 7.48).

³ Così scrive il filosofo americano nella terza stesura (1907) di una lettera-articolo per *The Nation*, rimasta però inedita, sul pragmatismo poi pubblicata dai curatori dei *Collected Papers* col titolo *A Survey of Pragmatism*, ora tradotta quasi interamente, col titolo *L'interpretante logico finale*, in Peirce 2003, pp. 255-277, p. 275; 5.492.

interdefinizione col suo contenuto: forma che “sta per” altro, sta per qualcosa che non è proprio, o non interamente quella cosa; forma che è un costruito⁴.

«Una cosa non può essere relata a un'altra, senza che esse vengano unite da qualche rappresentazione mediatrice o ragione», afferma Peirce (1989, p. 48); ciò che opera una mediazione, che mette in contatto e in continuità è «Mente o rappresentazione» (ivi, p. 50); è *segno*; produzione di segni o semiosi. L'abito è «una generalizzazione, cioè un generale, cioè un continuum o una continuità. Esso deve pertanto trarre origine dall'originaria continuità che risulta inerente alla potenzialità» (ivi, p. 91). L'unità originale, il “primo” è multiforme. «Per essere multiforme non deve essere immutabile, ma nuovo» (ivi, p. 50). E soprattutto: «La tendenza a formare abiti o la tendenza a generalizzare è qualcosa che si sviluppa in virtù della propria stessa azione, per l'evolvere dello stesso abito a prendere abiti» (ivi, p. 80).

Ci sono piccoli spazi fra gli abiti, che creano flessibilità, “fanno gioco” nel loro movimento, come si dice comunemente. Il movimento di uno o più elementi di un congegno, o di più organi collegati insieme, all'interno o a contatto di altri elementi, si dice che “fa gioco”: il “gioco di una chiave nella serratura”, il “gioco degli ingranaggi”; analogamente, nel corpo umano (o animale): il “gioco delle articolazioni”; e ancora, in senso figurato, il “gioco delle forze che agitano il mondo”, come attesta il Dizionario Treccani⁵.

L'abito nella natura di un *generale* è un segno e una *legge*, una regola di collegamento o continuità, una *forma di sostanza*. Il *lógos*, come vedremo, è il luogo e il motore del tenere insieme, o, nel termine usato da Peirce, è *sinechismo* (continuità): il *lógos* è “sintattica” e la pertinenza della logica è data dalle leggi generali (abitudini) del pensiero, o delle condizioni generali per cui un segno è un segno; la semiotica ha quindi la sua ragion d'essere nella logica (*lógos*), ovvero la capacità sintattica è capacità semiotica; in breve: *la logica è semiotica*. La logica (il funzionamento) dell'Universo «procede dalla domanda alla risposta – dal vago al definito» (Peirce 1989, p. 84), o dall'astratto al concreto, in un succedersi di eventi segnici o semiosi, in *un gioco di segni*, in cui il significato di un'idea è determinato dal futuro, dall'idea successiva, in quanto non può essere ritrovato nella sua conformità a un fatto antecedente o presente. È questo il

⁴ Ci sia consentito il rinvio a Caputo 2022, 2023.

⁵ “Gioco”: <https://www.treccani.it/vocabolario/gioco/> (consultato il 13 marzo 2024).

significato della *massima pragmatica* che costituisce il nocciolo del pragmaticismo peirceano⁶.

In questo percorso si è delineata una “semiotica generale” ma anche una “semiotica globale”.

L'anima del segno e del processo di produzione segnica o semiosi è la capacità di porre in atto relazioni fra diversi, la capacità e l'azione di interpretare, di “essere tra” il mondo della natura e il mondo della cultura. È questa la peculiarità di ogni essere vivente, della vita in tutte le sue forme; è, in altri termini, il lavoro costitutivo della vita. Tutto l'universo vivente è un processo semiosico. Quando la semiosi si ferma subentra la morte: ciò vale per gli individui e per la vita del mondo. La semiosi comincia e finisce con l'inizio e la fine della vita, ragion per cui la scienza dei segni (la semiotica) e la scienza della vita (la biologia) sono inevitabilmente in un rapporto di reciproca implicazione.

La semiotica globale, o semiotica della vita mostra che la semiosi umana (e in essa la semiotica in quanto metasemiosi, possibile soltanto per l'essere umano, specie-specificamente dotato della capacità metaformativa e riflessiva, come vedremo) è parte di una più ampia semiobiosfera, o del gioco universale dei segni, come si è visto, dalla cui rete ogni essere vivente non può uscire, pena la morte.

La ricerca delle condizioni necessarie affinché un'entità possa essere considerata come segno, e affinché si possa parlare di semiosi e della semiosi, rientra nella semiotica generale⁷, risultante dalla capacità tutta umana di categorizzazione, ossia dal sostrato bio-antropico. La semiotica generale, pertanto, non può prescindere dalla semiotica globale e viceversa, pur non identificandosi perfettamente: quest'ultima, infatti, è “globale” perché rivolge il suo interesse a tutto il vivente e oltre, anche alla semiosi oltre la vita umana, riguarda la *bio-zoo-antropo-cibersemiosi*, come sostiene Sebeok nella scia di Peirce, mentre la semiotica generale può

⁶ «Per sviluppare il significato di qualsiasi cosa dobbiamo perciò semplicemente determinare quali abiti produce, perché ciò che una cosa significa è semplicemente l'abito che comporta. Ora, l'identità di un abito dipende da come può indurci ad agire, non solamente nelle circostanze che probabilmente si daranno, ma anche in quelle che potrebbero darsi, a prescindere dalla loro improbabilità. L'essenza di un abito dipende cioè dal *quando* e dal *come* ci farà agire. Riguardo al *quando*, ogni stimolo all'azione è derivato dalla percezione; riguardo al *come*, ogni scopo dell'azione è produrre qualche risultato sensibile» (Peirce 2003, p. 383; 5.400). Il metodo dei pragmatisti «per accertare i significati delle parole e dei concetti» non è altro che il metodo sperimentale delle scienze, il quale «non è poi nient'altro che una particolare applicazione di una regola logica più antica: “Li conoscerete dai loro frutti”» (Peirce, *L'interpretante logico finale*, cit. alla nota 3, p. 255). Si tratta, in realtà, di parole del Vangelo di Matteo, 7, 16.

⁷ Citando Hjelmslev (1943, trad. it. p. 19): «Una teoria deve essere generale, nel senso che ci deve fornire gli strumenti per comprendere non solo un dato oggetto, o gli oggetti di cui si è avuta fino ad ora esperienza, ma tutti gli oggetti concepibili per i quali si sia specificata una certa natura».

essere definita globale soltanto dal punto di vista metodologico, poiché è limitata all'antroposemiosi, come nel caso di Hjelmslev.

Meditando sui tre Universi d'Esperienza, che per Peirce costituiscono il Mondo, si arriva «all'ipotesi e infine alla credenza» che essi «hanno un Creatore indipendente da loro, che ho chiamato A. T.» [Argomento Trascurato], scrive ancora nel saggio del 1908, un «“umile” argomento», vale a dire «un vivente corso di pensiero di forme molto varie»⁸. Si tratta del «primo stadio di un'indagine scientifica sull'origine dei tre Universi; ma di un'indagine che non produce solamente credenza scientifica – che è sempre provvisoria –, bensì anche una credenza vivente» (ivi, pp. 1252-1253; 6.483, 6.484, 6.485, *passim*). L'argomento umile è alla portata di qualsiasi uomo con capacità intellettive ordinarie, l'esperienza che in esso viene descritta è il *musement*, di cui Peirce parla in questi termini:

Vi è una piacevole occupazione della mente che [...] se vi si indulge con moderazione – diciamo dal cinque al sei per cento del proprio tempo, magari durante una passeggiata – è abbastanza riposante da ripagare lo sforzo. Poiché non richiede nessuno scopo eccetto quello di mettere da parte ogni scopo serio, talvolta sono stato quasi incline a chiamarla fantasticheria [...]. Di fatto, è Puro Gioco [...]. Il Puro Gioco non ha regole, eccetto [...] la legge di libertà. Soffia dove è portato. Non ha scopo tranne la ricreazione. La particolare operazione che intendo – un giocherellare con gli Universi – può assumere la forma della contemplazione estetica, o di costruzione di castelli dell'immaginazione [...], o quella di considerare una qualche meraviglia in uno degli Universi, o qualche connessione fra due dei tre, con speculazione riguardo alla sua causa. È quest'ultimo tipo – lo chiamerò “Musement” in generale – che raccomando particolarmente, perché a suo tempo sboccherà nell'A. T. (ivi, pp. 1240-1241; 6.458).

Il Puro Gioco opera in assenza di scopi, come ci ha detto Peirce; non si riferisce a niente; è fine a se stesso; apre il campo del senso (un senso *ottuso*: Barthes); è un operare infunzionale, improduttivo; è deriva, differimento, spreco (*dépense*: Bataille) che caratterizza anche l'inventività nella scienza, nell'arte, nella *detection*. Esso inizia in modo passivo con l'assorbire

le impressioni di un qualche angolo di uno dei tre Universi. Ma le impressioni presto divengono osservazione attenta [...]. Se si consente alle proprie osservazioni e riflessioni di specializzarsi troppo, il Gioco si trasformerà in studio scientifico, ed esso non può essere praticato nei ritagli di tempo (ivi, p. 1241; 6.459).

⁸ Peirce (1998, trad. it. p. 1240; 6.456) distingue l'Argomento, che è «qualsiasi processo di pensiero che tende ragionevolmente a produrre una credenza definita» dall'Argomentazione, che è «un Argomento che procede in base a premesse definitamente formulate».

1. La trascendentalità semiotica

Estetica e scienza appartengono dunque a uno stesso movimento nel quale la scienza (o la conoscenza in generale) ha bisogno dell'aiuto dell'estetica. Si stabilisce in questo modo un legame essenziale fra la biosfera e la semiosfera esprimibile nel termine greco *lógos*, nel quale, oltre alle accezioni di linguaggio, discorso,

c'è il fondamento etimologico di due processi mentali complementari: "selezione" e "combinazione", che sono propri della radice indeuropea **leg-* "scegliere" e "mettere insieme, legare, collegare" (cfr. gr. *lego* "io parlo" e lat. *lego* "io leggo", verbi che rappresentano a loro volta atti di selezione e combinazione per antonomasia) (Silvestri 2003, p. 274)⁹.

Ancora più proficuo e interessante è quanto il glottologo aggiunge subito dopo:

**leg-* (presente in gr. *lego*) e il suo corrispettivo apofonico **log-* (presente in gr. *logos*) marcano rispettivamente l'atto [o l'attuazione] e il fatto [la potenzialità] di "parlare" [...]. Ma se il nucleo designativo **leg-/log-* designa gli atti e i fatti [le potenzialità] complementari dello "scegliere" e del "mettere insieme, legare, collegare" non è chi non vedrà la profondità esperienziale di questa condizione mentale prototipica, [...] infinitamente replicata fino al suo astrarsi e al suo fissarsi nella designazione della trama architeturale di una piena facoltà del linguaggio, che è appunto simultaneamente "istanza di selezione" e "istanza di combinazione" (ivi, pp. 274-275).

Si tratta di un tutt'uno o di una *omologia*, vale a dire una somiglianza profonda, di struttura, non una semplice *analogia*, ossia una somiglianza estrinseca e superficiale.

Questo *lógos*, o universale principio di formazione, prima che di comunicazione, è capacità di costruzione e decostruzione, o di composizione e scomposizione che produce i significati e i segni, trasponendosi in sostanze-materie diverse, questa *capacità sintattica o semiotica* crea una rete di relazioni ed è in grado anche di rivolgere lo sguardo su se stessa, esercitando un'azione metalinguistica o metasemiotica. La *biosemiotica* parla a tal riguardo di una "ermeneutica naturale", di una "cultura della natura", di "basi materiali della significazione", di "significato naturale" prodotto dal contatto o dall'interazione di due entità materiali che si adattano reciprocamente, come

⁹ Il gioco delle composizioni che fanno i bambini, magari mentre parlano, ha il nome commerciale di *Lego*. Ma anche "eletto", "elezione" hanno la radice **leg-*: "scegliere", "mettere insieme", eleggere un'assemblea, o un rappresentante di una comunità.

l'ordine che si instaura dall'incastro di una chiave con la "sua" serratura che legge (interpreta, o riconosce) la chiave come significativa per sé: la chiave diventa significativa in questa specifica relazione (cfr. Prodi 2021 [1977], pp. 45-47). Il segno «compare come un prolungamento della logica naturale dell'interazione», esso comprende anche i segni precedenti, la "preistoria dei segni": «non ce li ha alle spalle, ma dentro» (ivi, p. 151); l'ermeneutica umana è una complessificazione dell'ermeneutica naturale, ovvero nella semiosi umana si prolunga la *bio-zoosemosi*.

Questa trascendentalità materiale data dal (Puro) Gioco del Fantasticare è una condizione non ancora linguistica ed è radicata nelle profondità della materia organica e inorganica, nella *fisiosemosi* o nella profondità della vita illimitata dei mondi di lucreziana memoria (*cosmosemosi*). È la "base primaria della modellazione" semiotica, o il fondo su cui giocano i segni della vita del mondo in tutte le sue pieghe.

2. Modellazioni

La modellistica semiotica distingue poi altri due tipi di modellazione che hanno come presupposto la *modellazione primaria* poco sopra menzionata, condizione «dei processi rappresentazionali di replica, simulazione, imitazione e indicazione» (Danesi 1998, trad. it. p. 43) che ogni organismo vivente impiega. Si tratta della *modellazione secondaria*, ossia del «sistema mentale che sta alla base della estensione o proiezione dei modelli primari in campo astratti del significato; le forme linguistiche, per esempio, [...] perché trasforma i segni primari (suoni imitativi, interiezioni ecc.) in parole, frasi ecc.» (ivi, pp. 43-44). In questo tipo di modellazione è allocata la capacità semiotica di cui si diceva o la facoltà di linguaggio che è alla base delle lingue storico-naturali o lingue verbali e delle lingue (segni) non verbali. La si può chiamare più semplicemente "linguaggio" o, appunto, "capacità semiotica", come preferiamo, perché include la produzione di tutti i segni. Diciamo, allora, con Marcel Danesi (ivi, p. 29), che il "linguaggio" (così inteso) è «lavoro della mente», mentre il "parlare" è «lavoro dell'orecchio e della bocca», aggiungendovi che il comunicare del sordo-muto è "lavoro della mano".

L'umano ha la sua peculiarità nel possesso del "linguaggio" e non del "parlare": gli infanti, i sordo-muti non parlano, ma ciò non significa che non hanno il linguaggio o la capacità formativa, la *facultas signatrix*. Gli animali non umani non sono dotati né del linguaggio né del parlare ma ciò non vuol dire che essi non comunicano. Questa differenza non dice di una netta separazione fra l'umano e il non umano, dice, al contrario, di una continuità

e discontinuità in pari tempo. La continuità sta in un comune sfondo bio e zoosemiosico (la comunicazione non verbale e la costituzione vitale umana, infatti, rivelano tratti bio-zoosemiosici), mentre la discontinuità è data proprio dal linguaggio-sintattica.

Questo legame profondo evidenzia condizioni biologiche «variamente specificate nell'*intelligenza umana* e nella "intelligenza non specifica" degli animali, vale a dire nelle *specifiche intelligenze animali non umane*» di cui la capacità semiotica e le lingue verbali sono una proiezione e una specificazione (Garroni 1977, pp. 34-35).

La specificità dell'intelligenza umana non sta in operazioni osservabili, eseguite solo per fini immediati e che si esauriscono nell'azione stessa, o in un «comportamento in senso 'comportamentistico'», bensì in una «*componente metaoperativa, come tale non osservabile*». Gli animali non umani, invece, «'operano' senza dubbio, e talvolta in modo sofisticato e notevolmente 'intelligente' [...]. Ma non sembra che finora si sia mai osservata la 'fabbricazione di uno strumento per fabbricare uno strumento', cioè un comportamento che potremmo definire metaoperativo [...]. Il comportamento operativo non umano è insomma unidimensionale» (ivi, pp. 70-71), adattativo e puramente meccanico e istintivo. L'animale non umano opera fisicamente, reagisce, non astrae, non si stacca dal contatto usurante con l'ambiente, la sua è una mente segnaletica. Per contro, l'animale umano, oltre a reagire, prende posizione in base a scopi ben precisi, talvolta in base a pregiudizi, la sua è una mente semiotica, o simbolica, in quanto costruttrice di strumenti per costruire altri strumenti, strumenti intellettuali (concetti), "meta-fisici", e opera anche in assenza di oggetti concreti, distanziandosi dall'ambiente.

È la *metaoperatività* che fonda quella proprietà specifica del *lógos* umano qual è la *capacità metalinguistica riflessiva* (cfr. De Mauro 1984, 2002, 2008) e che è esclusiva delle lingue verbali. Spesso, come nell'analfabeta o nel parlante comune, tale capacità è spontanea, si esercita in forme intuitive e immediate basate sul *sentimento linguistico* che il parlante segue istintivamente (cfr. Fadda 2017). Wittgenstein direbbe che questa metalinguisticità spontanea o "epilinguistica" si attua tramite giochi linguistici. Si tratta della capacità che continuamente fa produrre parole che spiegano altre parole, sopperendo al permanente stato di afasia dell'umano, che consente alla lingua di esercitare un'attività autoptica, garantendone la flessibilità, la creatività e la chiarificazione senza uscire da se stessa, contrariamente a quanto accade ai linguaggi limitati delle scienze della logica. La metalinguisticità riflessiva è il motore dell'illimitatezza delle lingue storico-naturali, della loro incompatibilità e vaghezza, quindi della loro apertura a nuovi metalinguaggi, nuovi approfondimenti e a rinforzi di abilità

e conoscenze a tutti i livelli del sistema, ma è anche indice della sua capacità onnitraduttiva. Se non si evidenzia questo aspetto del *lógos* umano come attività libera, giocosa e infunzionale, o come attività teorica e creatrice, non meramente pratica, non è possibile la sua differenziazione qualitativa dal *lógos* animale.

Quando l'esercizio della metalinguisticità diventa consapevole si entra nella *modellazione terziaria* che «sta alla base dell'estensione o proiezione di modelli primari o secondari in campi sempre maggiori di significato astratto; i simboli culturali di ogni tipo [ne] sono esempi» (Danesi 1998, p. 44; cfr. anche Sebeok, Danesi 2000). Questa è la modellazione delle scienze, delle arti, della filosofia. Citando ancora Danesi:

una volta che i sistemi simbolici astratti sono diventati altamente funzionali in una cultura, allora le forme secondarie e terziarie di modellazione tendono ad essere usate indipendentemente dalle strategie di modellazione primaria, generando così nuovi simboli o direttamente (come nel caso dei sistemi matematici, computazionali, scientifici, artistici, ed altri tecnologicamente avanzati, di creazione simbolica) o indirettamente (cioè, in combinazione o in contrasto con simboli esistenti), il tutto per rispondere ai bisogni sempre più astratti della cultura (*ibid.*).

3. Creatività

Il Gioco del Fantasticare, il Puro Gioco è creatività, invenzione di mondi possibili o di nuovi livelli di realtà¹⁰, ma non si tratta di una creatività romantico-idealistica, o mistica, avulsa da ogni regola e contesto. I giochi sono regolati, e tuttavia la loro creatività non è totalmente governata da regole. Le regole sono la condizione necessaria (ma non anche la condizione sufficiente) e generale che

non contiene in sé analiticamente il particolare. [...] La verità di questa affermazione risulta a colpo d'occhio se si guarda per esempio al linguaggio verbale (le cui regole non impongono mai ciò che si deve dire in una situazione data) e ad un gran numero di giochi, i più interessanti in quanto giochi: dagli scacchi al gioco del calcio (Garroni 2010 [1978], p. 106).

¹⁰ Dal punto di vista semiotico la realtà è una rete di abiti interpretativi che una comunità accetta come modelli-guida per stare nel mondo. Greimas ha dimostrato come tutta la comunicazione sia una operazione, o un gioco, diremmo, di creazione e produzione di "effetti di realtà e di senso" che altro non sono che costruzioni discorsive.

La regola rivela sempre un'assenza, uno spazio vuoto che viene riempito dall'uso o dalla pratica che la adatta fino, talvolta, a cambiarla o a riscriverla. Non solo, pertanto, una "creatività governata da regole" ma anche una "creatività che cambia le regole". Il continuo "fare diversamente" è indice della capacità dell'essere umano di colmare le insufficienze del suo essere un vivente neotenico, arrischiando creativamente o abduktivamente soluzioni di adattamento all'ambiente e a superare l'*insecuritas* cui sempre è esposto.

L'attitudine abduktiva esercita la tendenza al *guessing* (indovinamento) che pervade tutte le forme della vita.

Quando l'animale umano si trova di fronte a eventi contrari alle sue aspettative cerca di esplorare nuove soluzioni, basandosi su quanto già sa, e laddove le conoscenze precedenti risultino carenti tira a indovinare, mette in atto una logica combinatoria e la sua capacità di progettare, immaginare "cose" che (ancora) non esistono nel mondo. Nel mutamento della scienza e della conoscenza in genere questo *gioco della mente* «ha lo stesso ruolo che le variazioni riproduttive hanno nell'evoluzione delle forme biologiche» (Peirce 1929, trad. it. p. 1004; 7.38). Il procedere della scienza sembra omologo al procedere della natura e della creazione; sembra, anzi, che il Creatore si avvalga delle sue creature, di chi cerca le leggi della natura per conformare ad esse opere nuove: la creatura umana collabora al gioco del Creatore in una pratica che ha un sapore religioso¹¹.

Su quale base si tira a indovinare? Non per puro caso ma sulla base di una inclinazione naturale biologicamente radicata e accumulata nell'uomo nel corso della sua storia, che Peirce chiama *lume naturale*.

La natura umana si è sviluppata sotto l'influenza delle leggi naturali e per questo motivo l'uomo pensa «in una certa misura secondo il modello della natura». Non è solo per fortuna che «Galileo e gli altri maestri della scienza abbiano raggiunto teorie vere dopo pochi tentativi sbagliati. Questa capacità di divinare la verità della fisica [...] è sicuramente un prolungamento dell'istinto di procurarsi del cibo», scrive Peirce (*ibid.*; 7.39).

Unitamente al "lume naturale", quando si tira a indovinare opera anche il *lume culturale*. Peirce non adopera questa espressione ma l'influenza della cultura la si può dedurre dal suo saggio *Il fissarsi della credenza* (1877).

Quando procedono all'indovinamento gli uomini si trovano a essere guidati da visioni sistematiche e complessive della realtà, o concezioni filosofiche più o meno consapevoli che stabiliscono *abiti profondi* che determinano gli orientamenti dei giudizi e nei quali sono sedimentate

¹¹ Su questo aspetto del pensiero di Peirce si veda anche Fadda 2013, pp. 214-222.

conoscenze e acquisizioni di secoli e che costituiscono la memoria culturale proveniente da estesissime pratiche sociali (cfr. Bonfantini 2003, pp. 304-305).

Siamo di nuovo al legame essenziale tra biosfera e semiosfera che caratterizza il *lógos* o il (Puro) Gioco della combinazione e ricombinazione della mente vivente, gioco che – come abbiamo visto – inizia assorbendo passivamente le impressioni di uno dei tre Universi dell’Esperienza e che dall’instabilità del flusso percettivo procede alla sua stabilizzazione in abiti mentali: una sedimentazione di senso che si tipizza, divenendo sostrato delle successive esperienze o determinazioni dell’esperienza.

Non c’è dunque un taglio netto tra “lume naturale” e “lume culturale”, così come non c’è frattura tra l’uomo, il «Praticante del *Musement*», e il *Musement* di per sé, come si legge nell’Argomento Trascurato (Peirce 1908, trad. it. p. 1241; 6.458) nel quale traspare l’idea di Dio, il Giocatore Massimo che non coincide perfettamente con i giocatori individuali: un *Dio non-persona*.

4. Il gioco di Dio: la linea sulla lavagna

Mettiamo – si legge negli appunti di una serie di lezioni tenute da Peirce a Cambridge (Massachusetts) nel 1908 (ora tradotti in parte in Peirce 2003 con il titolo *La logica della continuità*) – che una

lavagna sia una specie di diagramma della vaga originale potenzialità, o comunque di un qualche stadio iniziale della sua determinazione. [...] Questa lavagna è un continuum a due dimensioni, mentre ciò per il quale sta [o di cui è segno] è un continuum con una indefinita molteplicità di dimensioni. Questa lavagna è un continuum di punti possibili, mentre quello è un continuum di possibili dimensioni di qualità [...]. Non vi sono punti su questa lavagna. Non vi sono dimensioni in quel continuum. Traccio una linea di gesso sulla lavagna. Questa discontinuità è uno di quegli attributi attraverso i quali solamente la vaghezza originale potrebbe aver fatto un passo verso la definitezza (ivi, trad. it pp. 1177-1178; 6.203).

La linea di gesso sulla lavagna è di per sé continua, ma rappresenta una discontinuità rispetto alla continuità, di grado superiore, della lavagna; questa discontinuità è replicabile in un numero infinito di dimensioni per cui qualsiasi continuo può rappresentare una discontinuità, o determinatezza, o un orizzonte di senso rispetto a un continuo di generalità maggiore, o ad altri orizzonti di senso “indeterminati” esterni alla relazione che corrispondono ad altre, infinite determinazioni non ancora attualizzate. Ad

ogni esperienza determinata è contiguo un esperire infinito, o non-finito, è contigua un'esperienza vuota e un senso indeterminato che corrisponde alla profondità della vita illimitata dei mondi, come si è detto, in quanto inesauribile "residuo di senso" non ancora tematizzato. Ad ogni percezione, impressione singola, o complesso di percezioni o impressioni è sempre connessa un'impressione ulteriore che sfugge, o una trascendenza di senso.

«Ora, la logica delle relazioni mostra che la continuità non è altro che un tipo più elevato di quello che noi conosciamo come generalità. È *generalità relazionale*», scrive Peirce (ivi, p. 1174; 6.190; cors. ns.). La continuità (*sinechismo*) infatti non può essere espressa da individualità, ma solo da un precetto, una legge, cioè da una generalità, irriducibile a un insieme di individui, e che è qualcosa di diverso da questi. Il percorso delle forme, «aventi una moltitudine di dimensioni», inizia con «l'assoluta vaghezza della potenzialità completamente indeterminata e senza dimensioni» (ivi, p. 1175; 6.193, 6.196). Possiamo supporre che le qualità sensibili che esperiamo: «colori, odori, suoni, sentimenti di qualsiasi descrizione, amori, sofferenze, sorprese, siano solo i resti di un antico continuum di qualità in rovina, simili a qualche colonna rimasta in piedi qua e là, a testimonianza di un antico foro». Analogamente il cosmo delle qualità sensibili, come i resti di quel foro, «aveva in uno stadio antecedente di sviluppo un essere più vago, prima che le *relazioni delle sue dimensioni* diventassero definite e contratte» (*ibid.*, 6.197; cors. ns.). Lo diremmo un sostrato semiotico o pre-semiotico vago e fluido, o una continuità che si esprime e condensa nel segno che si costituisce ricostruendosi ogni volta.

Una *dimensione*, ci sta dicendo Peirce, è una relazione in cui le determinatezze, da quelle più ampie e vaghe a quelle più ristrette si compenetrano. Da un altro versante teorico, quello glossematico della "sublogica del segno" (cfr. Caputo 2010, pp. 95-96; 2015, pp. 69-71, 99-104; 2022, pp. 119-125), le determinatezze e le determinatezze delle determinatezze sono in simultaneità, in una polarità tensiva e inclusiva fra una determinatezza più estesa, con all'inizio una estensione massima, e una determinatezza che la intensifica e nella quale è presente la determinatezza più ampia, delineando un processo sinechistico di piegature o intensificazioni che non esauriscono mai l'estensione massima che non è determinata (intensificata) rispetto a nessun'altra determinazione/intensificazione. Il massimo del continuo che partecipa di tutte le determinazioni, eccedendole al contempo, è ciò che può essere chiamato Dio, o forse meglio il "divino". Determinatezza e indeterminatezza vengono a coesistere e a con-crescere: la creazione non è in un'origine ignota ma "qui e ora", in un'evoluzione creatrice anch'essa continua: il gioco

della vita del mondo, un gioco il cui scopo non è la vittoria ma il gioco stesso, la sua incessante riproposizione che consente al cosmo di funzionare e vivere.

Ma, lungo la strada che dai graffiti sulle pareti delle grotte primitive arriva alle contemporanee conquiste della tecnica, si tratta sempre della stessa capacità creativa? O nel tempo essa si è modificata al punto da non essere più la stessa, rovesciandosi nel suo contrario, in omologazione di massa, potenza distruttiva?

L'universale capacità creativa dell'umano è mutata e muta nel corso del tempo in base a fattori ambientali, sociali, economici, strumentali. Una volta il creativo era un soggetto isolato, appartato dagli altri e l'atto di creazione ripeteva (o assomigliava imperfettamente a) quello divino. Nel passaggio alla modernità, però, all'epoca della riproducibilità tecnica, la creazione si serializza e occupa l'intero scenario mondano: diventa merce, oggetto di moda e di consumo, gioco elettronico o dispositivo digitale, corrispondentemente il creatore diventa operatore del web, blogger, pubblicitario, esperto di marketing. Il gioco del mondo che ha se stesso come scopo, come si diceva, non è più un gioco cooperativo, ma, piegato all'individualismo economico, diventa competizione per la vittoria, per l'acquisizione di vantaggi rispetto agli altri. Nella società dello spettacolo di massa l'innovazione si rovescia nel suo contrario, nell'omologazione, o nell'alienazione in un mondo dominato dagli oggetti in cui si "cosifica" e a cui è subordinato il "Gioco del Fantasticare". Il soggetto viene inghiottito in una neutralità (totalità) impersonale. È «materialismo», direbbe Emmanuel Lévinas, quel materialismo che «non sta nella scoperta della funzione primordiale della sensibilità, ma nel primato del Neutro» (Lévinas 1961, trad. it. p. 307).

Il gioco dei segni nel mondo è una procedura modellizzante, una continua attività sintattica o *scrittura* antecedente ogni forma fonica e grafica, indipendente dalla funzione comunicativa della (tra)scrizione: "scrittura prima della lettera", che eccede ogni determinato pensiero e ogni determinata espressione (il riferimento è qui a pensatori come Lévinas, Derrida e ai già citati Barthes e Bataille¹²), un gioco incompatibile, simile al movimento di una nuvola (l'elemento più vagabondo e inafferrabile del mondo) che va ovunque, non in una sola direzione. *Dépense*, abbiamo detto, con Bataille (1967), gioco insensato, ma anche parte maledetta in cui si dispiegano forme di spreco abiette, irragionevoli. Bataille vi include la guerra che è il massimo dell'eccedenza e della dilapidazione di energia che

¹² Cfr., ad esempio, Ponzio 2008 e 2011.

la storia umana conosca, realizzando la dimensione seriale dello spreco di sapere e di forze produttive indirizzate alla distruzione: *giochi di guerra*.

5. Semiotica, linguaggio e inventiva

Quella umana è l'unica specie capace dell'*esperienza del possibile*, del non rinchiudersi in un ambiente determinato: la capacità sintattica (linguaggio) dischiude vie impreviste. Biologicamente l'animalità umana non ha una sola forma di vita predeterminata davanti a sé, ma può sperimentare esistenze diverse. Il Puro Gioco – lo abbiamo visto – non ha altro scopo se non quello di essere senza scopo: è capace di ritrarsi dalla scena, essere infunzionale o improduttivo, fuoriuscire dall'omologazione. In quanto dotato di quel congegno di modellazione specie-specifico qual è la capacità sintattica l'essere umano è capace di prese di coscienza, di distanza, sospendendo l'azione e la reazione immediate; è capace di critica. Il "semiofilosofo" statunitense Charles Morris (1901-1979), prosecutore della ricerca di Charles S. Peirce e maestro di Thomas A. Sebeok, qui da noi ampiamente citati, scrive che «l'uomo è l'essere che continuamente si ricostruisce, il costruttore di sé, [...] è egli stesso il materiale per la sua stessa creazione» (Morris 1948, trad. it. p. 51). E ciò è possibile grazie ai segni, verbali e non verbali, che consentono all'essere umano di non limitarsi a reagire ai segni forniti dal suo corpo, dall'ambiente fisico e dal corpo sociale, ma di produrre segni egli stesso, *segni di segni* (metasemiotica), capaci di sottrarlo alle strategie di manipolazione della comunicazione e delle menti, per dominare i segni anziché esserne dominato. «Mentre gli altri organismi – osserva ancora Morris – si orientano tramite i segni che il mondo procura, l'essere umano cambia [modella] se stesso e il mondo tramite i segni che egli stesso produce» (ivi, p. 115). Questa è la ragione «per cui *lo studio dei segni non è una moda*» (ivi, p. 118; cors. ns.).

Ad esempio: confondiamo costantemente "cose", "segni" e "segni di segni";

crediamo di parlare di cose ed invece stiamo parlando di segni. [...] Quindi è facile ingannarsi, è facile confondere le parole con le cose, è facile credere che ovunque ci sia una parola venga evocata una cosa. Nei casi estremi siamo vittime di una *magia segnica*; in quelli meno estremi siamo colpevoli di *confusione segnica* (ivi, pp. 122-123; cors. ns.).

Bisogna inoltre guardarsi dalla trappola della *comunicazione perfetta*, cioè dalla presunzione secondo cui il fatto che si parli la stessa lingua comporti che ci si intende completamente.

Non tutti coloro che usano le parole 'democrazia', 'libertà', 'liberalismo', 'comunismo', 'fascismo', intendono precisamente le stesse cose con queste parole; e in alcuni casi il comune nucleo di significato è davvero assai ristretto (ivi, p. 132).

E dobbiamo cercare di sfuggire alla trappola della *credulità* indagando sull'affidabilità di ciò che si dice non solo da parte di altri ma anche da parte nostra. «I segni dispongono ad agire in certi modi, e se non stiamo attenti ci manovrano come dei burattini» (ivi, p. 134).

Quando nel 1948 Morris pubblicava *L'io aperto* era appena finita la Seconda Guerra Mondiale e l'umanità si apprestava ad entrare nella Guerra Fredda avendo già sperimentato la potenza apocalittica dell'arma nucleare. Da questa situazione egli guarda alla società statunitense evidenziandone e criticandone la tendenza alla chiusura e il temperamento dominante che mette in pericolo l'orientamento verso «una società aperta di io aperti» (ivi, p. 256; cors. ns.) che ritiene il carattere specifico degli Stati Uniti, «l'idea nuova e originaria della tradizione americana» (ivi, pp. 256-257).

Bisogna evitare la trappola della magia segnica, ha ammonito Morris. Non possiamo pertanto tacere queste sue parole scritte nel 1948 ma che sono attuali nel mondo di oggi: «'Democrazia' è diventata una parola fortemente apprezzativa, non chiara dal punto di vista designativo»¹³ (ivi, p. 256). L'uso inevitabile e inflazionato di 'democrazia' è diventato oggi insignificante, il suo spessore semiotico e il suo senso sono migrati altrove, come stiamo per leggere ancora nel testo morrisiano.

Da chi dovrebbe sapere ci è stato detto che *quando il fascismo conquisterà l'America lo farà in nome della democrazia*. Infatti, qualsiasi cosa si faccia ora in America – o altrove sulla terra – [...è fatta] in nome della democrazia. Sicché abbiamo bisogno di parlare in modo concreto. Nessuna delle etichette grandiose che sbandieriamo oggi vale granché. Non risolviamo i problemi effettivi del mondo contemporaneo invocando parole sfruttate come 'individualismo', 'socialismo', 'capitalismo', 'liberalismo', 'comunismo', 'democrazia'. Questi termini sono fortemente apprezzativi. Ogni cultura, e ogni gruppo, li adopererà a

¹³ I segni svolgono una "funzione designativa", ci informano cioè di qualcosa, ad esempio «il numero dell'autobus che indica il percorso e la destinazione»; influenzano le nostre credenze e preferenze, «a scegliere o a respingere una cosa piuttosto che un'altra» con la loro "funzione apprezzativa"; ci ordinano cosa fare con la loro "funzione prescrittiva": la nota per il lattaio o per il salumiere gli dice cosa deve fare; allo stesso modo diamo un comando a noi stessi quando facciamo un elenco di cose da fare (ivi, pp. 120-122; per un approfondimento cfr. Morris 1946, trad. it. pp. 66-93).

proprio vantaggio. Se usassimo il termine 'democrazia' in senso designativo sarebbe sinonimo dell'espressione "società aperta di io aperti". Ma poiché disponiamo di quest'ultima espressione più precisa, e poiché nessuna etichetta è sacra né indispensabile, possiamo fare a meno della parola 'democrazia' (*ibid.*)¹⁴.

La società chiusa è una società rigida, inflessibile, possessiva, monodimensionale. E ancora un ammonimento:

Abbiamo di recente fatto esperienza dell'ascesa e della caduta di una forma di chiusura sociale presentatasi nelle società totalitarie della Germania, del Giappone, e dell'Italia. Abbiamo dimenticato che la loro alleanza per poco non ha comportato il dominio sul mondo intero? [...] Non possiamo approfittare in questo modo della fortuna per un tempo indeterminato. [...] I poteri oscuri della possessività lavorano il livello sia sociale sia individuale. E attualmente essi si impadroniscono per il loro uso degli strumenti che gli uomini hanno costruito per la loro stessa liberazione – il potere atomico, i mezzi di comunicazione di massa, il patriottismo (ivi, pp. 240-241).

Ciò che è successo altrove può, in un modo particolare, accadere qui, in America (ivi, p. 244).

Una società aperta, al contrario, è una società poliedrica, esprime la poliedricità degli esseri umani con le loro differenze, la cui ammissione – afferma ancora Morris - «non richiede la negazione delle similarità sotto altri aspetti. Un multiverso è pur sempre un universo», scrive Morris (ivi, p. 203).

Non resta, in conclusione, che fare ancora affidamento sul *gioco dell'inventività* umana all'interno della tecnica e accanto alla tecnica, mirando non a una negazione assoluta ma a colmare vuoti, illuminare aspetti lasciati in ombra, esercitando la domanda più semplice, naturale e originaria, la domanda filosofica sul senso.

*Ludens in orbe terrarum
et deliciae meae esse cum filiis hominum*

¹⁴ Il connubio di potere e ansia è il «pericolo mortale» per l'America, spingono a cercare sollievo nella chiusura totale. Qualche pagina più avanti scrive: «Potremmo semplicemente diventare un popolo sconfitto, sterile, possessivo, incapace, assorbito da tensioni interne – un'America "catatonica", "semipsicotica", bloccata nella sua incapacità di considerare le sue molteplici risorse. Potremmo replicare a modo nostro le recenti versioni della società totalitaria, reprimendo i nostri problemi invece di incontrarli, estendendo il nostro potere sul mondo per diventare *una Roma moderna odiata e temuta*» (ivi, pp. 269-270; cors. ns.).

Bibliografia

- Bataille, G. (1967). *La part maudite*, précédée de *La notion de dépense*, Minuit, Paris; tra. it. di F. Serna, *La parte maledetta*, preceduto da *La nozione di dépense*, Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Bonfantini, M.A. (2003). Peirce e l'abduzione, in Peirce 2003 (vol. II, *Epistemologia. Le leggi dell'ipotesi*), pp. 289-305.
- Caputo, C. (2010). *Hjelmslev e la semiotica*, Roma: Carocci.
- Caputo, C. (2015). *Tra Saussure e Hjelmslev. Ricerche di semiotica glossematica*, Roma: Carocci.
- Caputo, C. (2022). *Nel segno. Percorsi di semiotica generale*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caputo, C. (2023). *Semiotica italiana. De Mauro, Garroni, Rossi-Landi*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Danesi, M. (1998). *The Body in the Sign: Thomas A. Sebeok and Semiotics*, Thomas A. Sebeok monograph series, vol. I, New York-Ottawa-Toronto: Legas; (trad. it. Thomas A. Sebeok e la semiotica. In Danesi M., Petrilli S., Ponzio A., *Semiotica globale. Il corpo nel segno: introduzione a Thomas A. Sebeok*, Bari: Graphis, 2004, pp. 3-86).
- De Mauro, T. (1984). *Ai margini del linguaggio*, Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (2002). *Prima lezione sul linguaggio*, Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2008). *Lezioni di linguistica teorica*, Roma-Bari: Laterza.
- Fadda, E. (2013). *Peirce*, Roma: Carocci.
- Fadda, E. (2017). *Sentimento della lingua. Per un'antropologia linguistica saussuriana*, Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Garroni, E. (1977). *Ricognizione della semiotica*, Roma: Officina.
- Garroni, E. (2010). *Creatività*, Macerata: Quodlibet (1^a ed. 1978, come voce dell'*Enciclopedia Einaudi*).
- Hjelmslev, L. (1943). *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*, Copenhagen: Munksgaard (trad. it. di G.C. Lepschy, dall'ed. inglese, F.J. Whitfield [ed.], approvata dall'autore [*Prolegomena to a Theory of Language*, University of Wisconsin, Madison 1961], *I fondamenti della teoria del linguaggio*, Torino: Einaudi, 1968).
- Fabbrichesi Leo, R. (1989). Introduzione. In Peirce 1989, pp. 15-27.
- Lévinas, É. (1961). *Totalité et infini*, Nijhoff, La Haye (trad. it. di A. Dell'Asta, *Totalità e infinito*, Milano: Jaca Book, 1990).
- Morris, C.S. (1946). *Signs, Language, and Behavior*, New York: Prentice-Hall (trad. di S. Ceccato, *Segni, linguaggio e comportamento*, Longanesi: Milano, 1949).

- Morris, C.S. (1948). *The Open Self*, New York: Prentice-Hall (trad. it. di S. Petrilli, *L'io aperto. Semiotica del soggetto e delle sue metamorfosi*, Lecce: Pensa MultiMedia, 2017).
- Peirce, C.S. (1877). The Fixation of Belief, *The Popular Science Monthly*, vol. 12, pp. 1-15 (trad. it. Il fissarsi della credenza. In Peirce 2003, pp. 357-371).
- Peirce, C.S. (1908). A Neglected Argument for the Reality of God, *Hibbert Journal*, 7, pp. 90-112 (trad. it. Un argomento trascurato per la realtà di Dio. In Peirce 2003, pp. 1239-1254).
- Peirce, C.S. (1929), Guessing, testo postumo. *The Hound and Horn*, n. 2, pp. 267-285 (trad. it. in Peirce 2003, pp. 1003-1014).
- Peirce, C.S. (1989). *La logica degli eventi*, a cura di R. Fabbrichesi Leo, Milano: Spirali.
- Peirce, C.S. (2003). *Opere*, a cura di M.A. Bonfantini, Milano: Bompiani.
- Petrilli S., Calefato P. (a cura di). (2003). *Logica, dialogica, ideologica. I segni tra funzionalità ed eccedenza*, Milano: Mimesis.
- Ponzio A. (2008). *Tra Bachtin e Lévinas. Scrittura, dialogo, alterità*, Bari: Palomar.
- Ponzio A. (2011). *Interpretazione e scrittura*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Prodi, G. (2021). *Le basi materiali della significazione*, Milano-Udine: Mimesis (1^a ed. Milano: Bompiani, 1977).
- Sebeok, T.A. (1981). *The Play of Musement*, Bloomington: Indiana U.P. (trad. it. di M. Pesaresi, *Il gioco del fantasticare*, Milano: Spirali, 1984).
- Sebeok, T.A. e Danesi, M. (2000). *The Forms of Meanings: Modeling Systems Theory and Semiotic Analysis*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Silvestri, D. (2003). Ancora a proposito di Eraclito e il logos. In Petrilli e Calefato (a cura di) (2003). *Logica, dialogica, ideologica. I segni tra funzionalità ed eccedenza*, Milano: Mimesis, pp. 273-286.

Il gioco nel Salento tra lingua e tradizione

ALESSIO STEFÀNO
UNIVERSITÀ DEL SALENTO



Introduzione

«Attenzione rallentare. In questo paese i bambini giocano ancora per la strada». Così recita un cartello che mi è capitato di osservare in un piccolo centro del Capo di Leuca. Un avviso tanto semplice quanto eloquente, che richiama un'immagine ormai rara: quella dell'infanzia vissuta negli spazi collettivi, tra le pietre e la polvere, lontano dagli schermi che, negli ultimi decenni, si sono moltiplicati nelle nostre abitazioni. Oggi, lo sviluppo urbano, l'aumento del traffico veicolare, le trasformazioni imposte dalla società dei consumi e dai nuovi media, rendono sempre più difficile incontrare bambini che giocano per strada. E anche quando ciò accade, i giochi non sono più quelli di un tempo.

Le generazioni attuali, in effetti, conoscono poco o nulla di attività ludiche come la campana, il nascondino o la trottola; giochi che io stesso, appena un trentennio fa, praticavo per le vie del mio paese. Ancor più distante appare la memoria di quei giochi che potremmo definire strumentali, che prevedevano l'uso di oggetti specifici, spesso costruiti artigianalmente o ricavati da materiali di fortuna.

Oggi, la pervasività delle tecnologie digitali rende disponibili, a portata di mano (o meglio, di *smartphone*), una molteplicità di giochi virtuali – i cosiddetti videogame – che hanno interrotto il filo diretto con un patrimonio tramandato oralmente e gestualmente per secoli¹.

In questo scenario, la ricerca etnologica si trova a confrontarsi con una crescente labilità delle fonti e delle testimonianze relative a pratiche ludiche di forte valenza sociale, educativa e simbolica.

Il presente contributo intende soffermarsi su alcune forme di gioco tradizionale nel Salento, esplorandole lungo due binari metodologici, che

¹ Non possiamo che essere d'accordo con Tullio De Mauro, quando afferma che «il progressivo inabissarsi dei giochi infantili» è dovuto, sostanzialmente, alla struttura e alle dinamiche delle aree urbane, che hanno privato le generazioni più recenti «della possibilità e degli insegnamenti della grande scuola informale che fu giocare per strada e, per i più dabbene, nei parchi» cfr. De Mauro (2008), p. 6.

spesso si intersecano: quello della dialettologia e quello dell'antropologia culturale.

Inoltre, si vedrà come l'ambito della ricerca umanistica possa beneficiare dell'impiego di tecnologie informatiche di recente sviluppo e applicazione, in particolare dei Sistemi Informativi Geografici (GIS), capaci di aprire nuove prospettive di analisi e restituzione cartografica dei dati.

1. Una panoramica sullo stato della ricerca

Rispetto ad altri aspetti di quella che comunemente definiamo “cultura popolare salentina” – ma che sarebbe più opportuno indicare come cultura tradizionale del Salento – il tema del gioco risulta, tutto sommato, ancora poco indagato. Le ricerche condotte in questo campo sono infatti relativamente recenti, fatta eccezione per alcuni tentativi risalenti alla fine del XIX secolo, che si possono considerare a tutti gli effetti pionieristici.

Tra questi, merita senz'altro menzione l'opera del noto erudito salentino Luigi Giuseppe De Simone, il quale, nella sua trattazione postuma intitolata *La vita della Terra d'Otranto*, dedica un breve capitolo ai giochi di tradizione. Egli riporta quanto segue:

Tra i giuochi del nostro popolo meritano ricordanza:

Lu teccu (micatio), specie di gioco della morra che la favola dice inventato da Enea [...].

La fungeddha, le noe Fungeddhe, la Livoria (a Taranto): giuochi di bocce.

La penduricula (altalena), l'oscillatio de' romani e greci [...].

La Jùndula (fionda), giuoco antichissimo ed esercizio guerresco in tempi remotissimi [...]

[...]

La pezza de casu. Greci e romani giuocavano al disco e discoboli ne chiamavano i giocatori [...]. I nostri villani al disco metallico hanno sostituito un disco di pietra, una palla di ferro, e più di frequente una forma di cacio [...].

Il cuntrice, pallice, rùnciulo è l'aruncolus o talus dei latini, l'ἀσπράγαλος de' Greci, l'aliosso degl'Italiani (De Simone 2006, pp. 53-54).

Si noti, anzitutto, come lo studioso elenchi dei giochi che ritiene «meritevoli di essere ricordati», privilegiando quelli per i quali è possibile rintracciare un immediato parallelo con il mondo greco-romano. L'opera di De Simone, pertanto, non intende restituire la complessità della cultura locale – come accade invece nella moderna ricerca etno-antropologica – ma mira a

rimarcare, attraverso testimonianze materiali e immateriali, le origini e l'identità storica del popolo salentino.

Più interessanti risultano, invece, alcune attività ludiche che egli descrive nella seconda parte della trattazione, praticate dai giovani contadini in occasione di feste e fiere in alcuni centri (San Pietro in Lama, Alezio, Arnesano, Lecce, e altri). Si tratta di giochi a forte componente competitiva, spesso basati sull'abilità e sulla forza, e pertanto dotati di una significativa valenza sociale. Non mancano, tuttavia, risvolti violenti, come nel caso di giochi che prevedevano il coinvolgimento di animali:

A Corigliano costumano fare una buca, in luogo aperto; ed interrarvi un galletto lasciandone allo scoperto soltanto il capo. Allora i giuocatori, da determinata distanza, ed uno alla volta tirangli, con l'arco, a palla di creta. Chi lo uccide, lo guadagna (De Simone 2006, p. 54).

L'interesse di De Simone per le pratiche ludiche si colloca all'interno della temperie culturale del XIX secolo, quando il gioco cominciò ad attirare l'attenzione degli studiosi di tradizioni popolari – come Giuseppe Pitre – e, successivamente, degli antropologi. Questi ultimi li riconobbero come «elementi costitutivi delle tradizioni culturali, come simboli e strumenti dei riti di passaggio dall'infanzia all'adolescenza e poi alla prima gioventù, grazie alle loro funzioni di sperimentazione della destrezza e dell'abilità, di educazione alla competizione e al rispetto delle regole, di mimesi del mondo adulto, in definitiva di passaggio dalla vita in famiglia alla vita nella società»².

Per quanto riguarda il Salento, dopo una lunga fase in cui il tema è rimasto appannaggio di studiosi locali (che la brevità di questa trattazione non consente di approfondire), nei primi anni Duemila si assiste finalmente alla prima ricerca sistematica sui giochi tradizionali in Salento, condotta da Annarita Miglietta. Con grande sensibilità e lucidità, la studiosa osserva come, nell'ultimo mezzo secolo, le funzioni socializzanti del gioco siano state progressivamente assorbite da altri strumenti, quali la televisione, i giochi elettronici e le nuove forme di comunicazione digitale (Miglietta 2008, p. 12).

Nel suo volume, la studiosa offre «un'attenta ricognizione dialettologica della nomenclatura dei giochi infantili», estendendo l'indagine – pur concentrata sull'area salentina – alle altre regioni meridionali, fino a toccare, in modo sistematico, anche le aree centrali e settentrionali italiane, e, ove necessario, quelle di lingua non italiana (De Mauro 2008, p. 5).

² Cfr. Miglietta (2008), p. 12, cui si rimanda per l'ulteriore bibliografia e approfondimenti in merito. Si veda anche Schultz, Lavenda (2015), pp. 133-136.

Lo studio si configura come un'analisi sinergica condotta su due versanti: quello etnografico e quello linguistico. L'approccio interdisciplinare si rivela particolarmente efficace nel chiarire la scelta motivata di un termine per la denominazione di un gioco, scavando nel profondo della cultura materiale tradizionale, «miniera inesauribile per la storia linguistica di un punto e della sua evoluzione» (Miglietta 2008, p. 15).

Il saggio è frutto di una capillare attività di ricerca sul campo e di un approfondito sondaggio nella letteratura dialettologica (tra cui il Rohlf³), che hanno permesso alla studiosa di ricostruire un quadro coerente ed esaustivo dei giochi strumentali nel Salento⁴.

Miglietta spiega come, nel suo lavoro, abbia «voluto raccogliere e presentare le testimonianze attuali della persistenza residua di giochi fanciulleschi molto antichi, tradizionali nell'area linguistica salentina» (Miglietta 2008, p. 13). Si sofferma, in particolare, su nove giochi: la lippa, la trottola, i sassolini, gli aliossi, la campana, la raganella, il cerchio di bicicletta, le stacce, il gioco dei tappi. Per ciascuno di essi, offre una presentazione accurata, illustrando e discutendo i dati raccolti, corredati da considerazioni di natura geolinguistica⁵.

2. Vent'anni dopo: un primo *Atlante etno-linguistico dei giochi dei giochi tradizionali nel Salento*

I luoghi presso i quali Annarita Miglietta ha condotto le sue inchieste, procedendo da Nord a Sud, sono: Cisternino, San Vito dei Normanni, Mesagne, Tutturano, in provincia di Brindisi; Sava (provincia di Taranto); Campi Salentina, Lecce, San Pietro in Lama, Lequile, San Cesario, Copertino, San Donato, Galatina, Sogliano Cavour, Aradeo, Collepasso, Matino, Miggiano, Ugento, Vignacastri (frazione di Santa Cesarea), Morciano, in provincia di Lecce (Miglietta 2008, pp. 14-15). Oggi, attraverso i moderni strumenti offerti dalla tecnologia informatica, siamo in grado di dare, per così dire, una consistenza "fisica" a questi dati e di elaborarli in maniera complessa, costruendo un primo vero e proprio *Atlante etno-linguistico dei giochi tradizionali nel Salento*.

Ciò è possibile grazie alle potenzialità tecnologiche offerte dai cosiddetti GIS, ossia i Sistemi Informativi Territoriali. Si tratta di programmi (*software*)

³ Il riferimento è qui al noto *Vocabolario dei dialetti salentini (Terra d'Otranto)*, 3 vv. (Rohlf 2008).

⁴ Per le fonti utilizzate si rimanda al capitolo introduttivo del volume Miglietta (2008), pp. 11-15.

⁵ Il volume consta di nove capitoli dedicati a ciascun gioco, secondo il seguente schema: come si giocava in Salento, denominazioni, in giro per l'Italia.

all'avanguardia, in grado di sfruttare una serie di sofisticate tecnologie per integrare dati spaziali e informazioni di carattere non spaziale⁶.

A partire dal loro sviluppo, i GIS hanno trovato applicazione in numerosi ambiti disciplinari: dalla progettazione urbanistica e territoriale, all'ecologia, alle scienze geologiche, alla gestione e tutela del patrimonio culturale e paesaggistico (Stefanini 2006, pp. 67-68). Tra le discipline umanistiche il primato nell'impiego dei GIS spetta senz'altro all'archeologia. Più recente è l'applicazione di questi sistemi in ambito storico e demo-etno-antropologico, diffusa soprattutto negli Stati Uniti e in Canada⁷, che ancora fatica a trovare l'attenzione che meriterebbe nella nostra Penisola. Pochissime sono state, invece, le applicazioni dei sistemi GIS in ambito linguistico e dialettologico⁸.

Tra queste ultime spicca il Sistema Informativo Geografico che raccoglie e rende interrogabili, elaborabili e geograficamente rappresentabili i consistenti dati del progetto NADIR-Salento⁹

Il "cuore" di ogni sistema informativo è costituito da un database, ossia da un mezzo di raccolta, catalogazione e gestione di dati, che vengono organizzati in modo tale da essere interrogati, in maniera efficiente e funzionale, attraverso un elaboratore. Ciascun dato può essere associato a informazioni di tipo geografico, che si traducono in precise coordinate spaziali. I dati raccolti e opportunamente classificati all'interno del database vengono così ad essere dotati di una consistenza per così dire "fisica" e possono materializzarsi nello spazio geografico attraverso primitive geometriche (punti, linee poligoni), visualizzabili su una o più mappe di base preimpostate dall'utente.

Nel caso dei nove giochi strumentali del Salento documentati da Miglietta, a ciascun punto sulla mappa – corrispondente a un centro di raccolta dei dati linguistici ed etnografici – è stata associata una riga di tabella che sintetizza variabili significative per la ricerca demo-etno-antropologica e linguistica: nome dialettale del gioco, corrispondente italiano, breve descrizione, dati sugli informatori, immagini e contenuti multimediali (Fig. 1).

⁶ Tra la bibliografia più recente, segnaliamo qui Duckham-Worboys (2023).

⁷ Anemone-Conroy (2018) e Bonnell-Fortin (2014).

⁸ Un primato, in tal senso, spetta alla Thailandia, dove è stata costruita una innovativa mappa delle lingue locali attraverso l'utilizzo del GIS, anche mediante il ricorso a complesse analisi territoriali. Cfr. Teerarojanarat-Tingsabadh (2011a e 2011b). Per la redazione degli atlanti linguistici nel nostro Paese, alcuni dei quali pure sviluppati in contesti metodologici innovativi, si è fatto ricorso a sistemi di volta in volta differenti per la catalogazione e la rappresentazione cartografica dei dati. Per una sintesi in merito cfr. Canobbio (2002), pp. 909-923.

⁹ Cfr. Stefàno (2025), cui si rimanda per la consistente bibliografia sul NADIR. Si riporta qui il link del sito internet del progetto di digitalizzazione dei dati (eNADIR-Salento): <https://sites.google.com/view/enadir-salento/home-page>

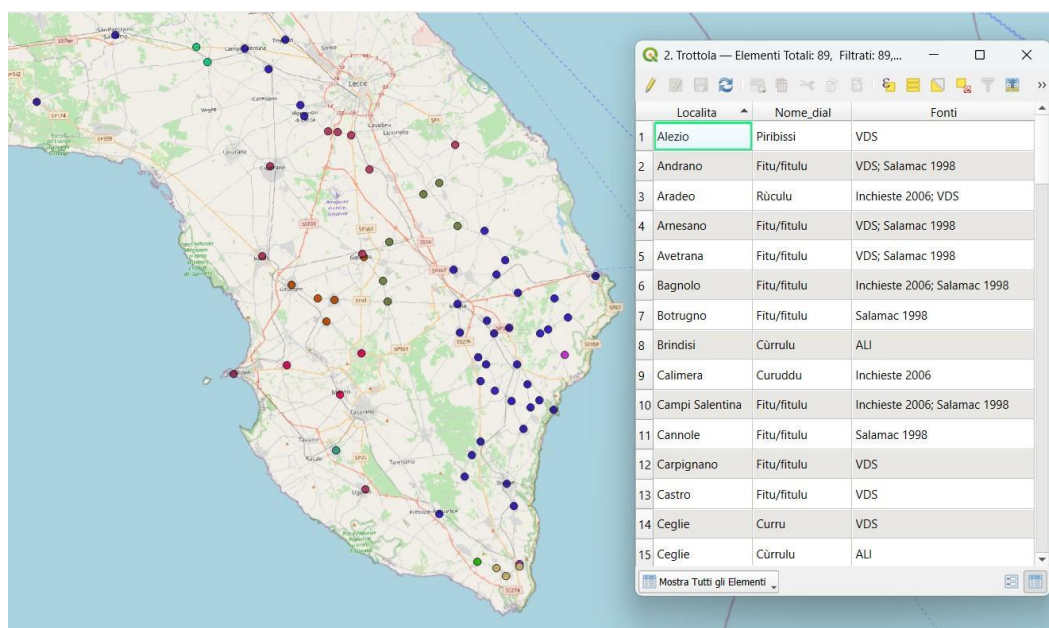


Fig. 1

Atlante etno-linguistico dei giochi tradizionali salentini. Il gioco della trottola (elab. QGIS)

3. Mappe di densità per i giochi del Salento e nuove prospettive di ricerca

Il GIS si configura come uno strumento di ricerca estremamente potente ed efficace, in grado di restituire informazioni immediatamente fruibili, elaborabili e confrontabili su scala locale e globale, e di metterle in relazione con altri dati pertinenti a fenomeni linguistici e culturali.

I dati raccolti all'interno di un sistema del genere possono essere sottoposti a complesse operazioni logico-matematiche, incrociando più variabili, con l'obiettivo di generare nuove informazioni. Tra queste, ad esempio, la diffusione territoriale di un determinato fenomeno¹⁰.

Uno degli strumenti più efficaci all'interno dei Sistemi Informativi Geografici, particolarmente utile per visualizzare la distribuzione spaziale di fenomeni puntuali, è rappresentato dalle mappe di densità kernel (*Kernel Density Estimation*). Si tratta di rappresentazioni della distribuzione dei dati in uno spazio geografico, ottenute mediante una funzione matematica che calcola la densità attorno a ciascun punto, tenendo conto della distanza e dell'intensità. Il risultato è una mappa che evidenzia aree più o meno dense (*hotspot*), indicanti concentrazioni significative.

¹⁰ Sulle moderne potenzialità dei sistemi GIS e i loro campi di applicazione si rimanda ancora a Duckham-Worboys (2023).

Nel nostro caso, la creazione di mappe di densità ha consentito di analizzare la diffusione geografica delle diverse denominazioni dei giochi strumentali tradizionali nel Salento, mettendola in relazione con ulteriori dati di natura linguistica e culturale. Questo ha permesso di ampliare il campo d'indagine oltre la sfera ludica, includendo anche aspetti legati alle tradizioni religiose.

Un esempio emblematico è rappresentato dal termine dialettale *rùculu*. Secondo l'indagine condotta da Annarita Miglietta, in alcuni paesi del Nord Salento (Oria, Francavilla) e, soprattutto, in diverse località del Salento ionico centro-meridionale (Galatina, Galatone, Aradeo, Secli), *rùculu* indica la trottola. In altre aree – come la piana leccese, il versante adriatico e il Capo di Leuca – lo stesso termine designa invece la cavalletta (Trepuzzi, Lecce, Veglie, Vernole, Spongano, Andrano, Ruffano, Specchia, Alessano, Montesano, Salve, Gagliano) (cfr. Miglietta 2008, pp. 34-41).

Come osserva la stessa Miglietta, «le due aree di *rùculu* 'trottola' e di *rùculu* 'cavalletta' si intersecano ma non si sovrappongono mai» (fig. 2). Tale fenomeno potrebbe rappresentare una strategia di prevenzione della collisione semantica, oppure essere il risultato della reattività del sistema linguistico di fronte ad una possibile ambiguità (ivi, p. 41).

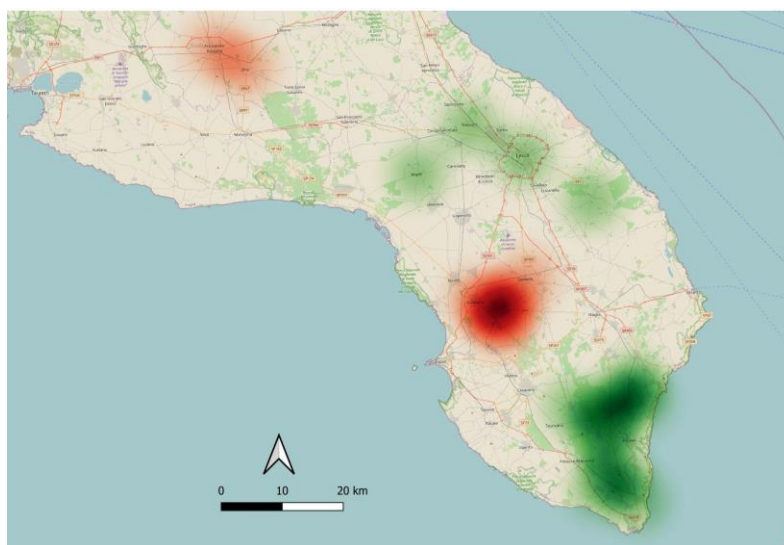


Fig. 2

Atlante etno-linguistico dei giochi tradizionali salentini (basato su Miglietta 2008).
Mappe di densità elaborate in QGIS. In rosso *rùculu* 'trottola', in verde *rùculu* cavalletta.

Molto meno diffuso sembra essere, invece, l'uso di *tròzzula* per indicare la trottola, attestato solo a Mesagne, Cerfignano e Gagliano. Più frequentemente, nel Salento, *tròzzula* designa invece uno strumento noto come raganella, un tempo utilizzato come gioco infantile. Questo strumento

è costituito da un pezzo di legno munito di una linguetta elastica e girevole, fissata a un manico che termina con una ruota dentata. Quando la ruota gira, la linguetta salta sui denti producendo un suono gracchiante, simile al verso della rana (ivi, p. 77). È interessante notare come, in alcune località dell'estremo Capo salentino, la raganella fosse impiegata anche nei riti della Settimana Santa¹¹.

Nell'hinterland di Gallipoli e nell'area di Taranto, tuttavia, *tròzzula* indica un altro strumento, utilizzato esclusivamente nelle funzioni paraliturgiche del Venerdì Santo: la *tròccola*. Essa è costituita da una tavoletta di legno con manico, sulla quale sono fissati chiodi e maniglie che, scuotendosi e colpendo i chiodi, producono un crepitio secco e ritmato. Da un punto di vista simbolico, questo suono rappresenterebbe il rumore del martello che trafisse Cristo sulla croce.

Osservando le mappe di concentrazione prodotte col GIS è stato possibile notare come anche le aree di *tròzzula* 'raganella' e di *tròzzula* 'tròccola' non si sovrappongono mai.

Questo breve esempio è sufficiente a dimostrare come uno strumento come il GIS possieda enormi potenzialità, utili a indagare aspetti della cultura tradizionale che, a prima vista, sembrerebbero non essere tra loro correlati.

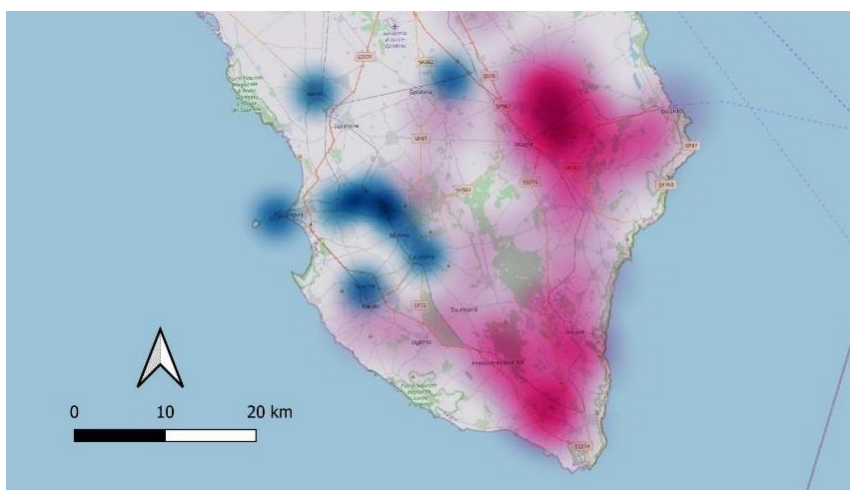


Fig. 3

Atlante etno-linguistico dei giochi tradizionali salentini (basato su Miglietta 2008).
Mappe di densità elaborate in QGIS. In rosa *tròzzula* 'raganella', in blu *tròzzula* 'tròccola'.

¹¹ Lo strumento simboleggerebbe il chiacchiericcio della gente e/o gli insulti verso Cristo lungo la via del Calvario e durante la crocifissione. Cfr. Miglietta (2008), p. 77.

Bibliografia

Anemone, L. R., Conroy, G. C. (2018). *New Geospatial Approaches to the Anthropological Sciences*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Bonnell, J., Fortin, R. (2004). *Historical GIS research in Canada*. Calgary: University of Calgary Press.

Canobbio, S. (2002). L'Atlante linguistico come strumento di ricerca? A proposito di alcune esperienze italiane. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 80 (3), pp. 905-929.

Connolly, J., Lake, M. (2006). *Geographical Information Systems in Archaeology*. Cambridge: CUP.

De Mauro, T. (2008). Prefazione. Miglietta, A. *Così giocavano. Giochi fanciulleschi in Salento e oltre*. San Cesario di Lecce: Manni, pp. 5-7.

De Simone L. G. (2006). *La vita della Terra d'Otranto* (a cura di E. Imbriani). Lecce: Grifo.

Duckam, M., Worboys, M. F. (2023). *GIS: A Computing Perspective*. Boca Raton: CRC.

Miglietta, A. (2008). *Così giocavano. Giochi fanciulleschi in Salento e oltre*. San Cesario di Lecce: Manni.

Schultz, E. A., Lavenda, R. H. (2015). *Antropologia culturale*. Bologna: Zanichelli.

Stefano, A. (2025), E-NADIR: un geo-database per un atlante linguistico modulare del Salento. Miglietta, A. (ed.), *Tra linguistica e antropologia. Per Oronzo Parlangeli (1923-1969) a cent'anni dalla nascita*, Firenze: Cesati, pp. 83-96.

Stefanini, S. (2002). I sistemi informativi geografici (GIS) e le nuove applicazioni dell'informazione georeferenziata. *Argomenti*, 16, pp. 67-98.

Teerarojanarat, S., Tingsabadh K. (2011). A GIS-based approach for Dialect Boundary studies. *Dialectologia*, 6, pp. 55-75.

Sitografia

<https://www.unisalento.it/-/salento-digitale-europeo>
[consultato il 05/10/2025]

<https://sites.google.com/view/enadir-salento/home-pageamento>
[consultato il 05/10/2025]

Dalla paideia alla conoscenza: il gioco come dispositivo epistemico nella scuola contemporanea

DEMETRIO RIA
UNIPEGASO



Il gioco come dispositivo conoscitivo

Il concetto centrale che qui viene proposto è che il gioco non costituisce un'attività ancillare o meramente ricreativa, ma un autentico e strutturante "dispositivo" – inteso come un meccanismo, una struttura o un ambiente organizzato – attraverso cui l'individuo e la cultura costruiscono, esplorano e tramandano la conoscenza. Questa visione è supportata in modo diverso, ma complementare, da studiosi come Johan Huizinga e Lev Vygotskij. (Huizinga, 2021; Vygotskij, 2020)

Johan Huizinga nel suo celebre saggio *Homo Ludens*, analizza il gioco come un fenomeno culturale primario, non derivato, che precede la cultura stessa. Egli definisce il gioco attraverso una serie di caratteristiche formali che lo rendono uno spazio e un tempo distinti dalla "vita seria". È proprio in questa separazione e nelle regole che governano il "cerchio magico" del gioco che si predispone un contesto epistemologicamente fecondo per l'attività conoscitiva e la formazione culturale. Il gioco non serve alla conoscenza in modo strumentale, ma è esso stesso un modo di conoscere e di dare forma al mondo.

Una delle definizioni fondamentali fornite da Huizinga è:

Il gioco è una funzione della vita non una semplice attività... un campo d'azione delimitato, provvisorio, in cui si esercita una certa libertà, un dominio separato da quello della vita ordinaria. (Huizinga, 2021, p. 25)

In questo spazio delimitato e libero, l'uomo sperimenta, impara le regole (anche quelle sociali implicite), sviluppa strategie, affronta sfide e crea significato. Il gioco, nel suo essere "serio" per chi vi partecipa pur essendo "non serio" nel suo fine immediato, permette di simulare la realtà, di esplorarla in sicurezza e di costruire una comprensione del mondo attraverso l'azione e l'interazione regolamentata o libera. È un dispositivo conoscitivo perché crea le condizioni per l'emergere di nuove comprensioni e l'interiorizzazione di norme e possibilità.

Per Lev Vygotskij, il gioco, in particolare il gioco simbolico e di ruolo, è l'attività principale (leading activity) nello sviluppo cognitivo del bambino in età prescolare. Vygotskij vede il gioco come un potente medium privilegiato per lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori e per l'accesso a nuovi livelli di pensiero. La sua teoria si concentra sul modo in cui il gioco permette al bambino di operare nella sua Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), ovvero lo spazio tra ciò che il bambino sa fare da solo e ciò che può fare con il supporto di un adulto o un pari più capace. (Vygotskij, 2020, p. 47)

Nel gioco, il bambino si comporta "come se", creando una situazione immaginaria che gli permette di liberare il significato dall'oggetto reale e di agire in modo più astratto e intenzionale di quanto farebbe in una situazione reale. Questo processo è fondamentale per lo sviluppo del pensiero simbolico e del linguaggio interiore. Vygotskij sottolinea come le regole implicite o esplicite del gioco impongono una disciplina che favorisce lo sviluppo dell'autocontrollo e della volontà.

Egli sostiene che:

Nel gioco, il bambino è sempre al di sopra del suo comportamento abituale; nel gioco egli è al di sopra della sua età media, al di sopra del suo comportamento quotidiano; nel gioco è come se fosse più alto di se stesso. (Vygotskij, 2020, p. 47)

Questa "elevazione" avviene perché il gioco permette di praticare ruoli sociali, di risolvere problemi complessi in un contesto simulato e di sviluppare il pensiero astratto attraverso l'uso di simboli e la creazione di scenari immaginari. Il gioco è, quindi, un dispositivo cruciale per l'acquisizione di nuove abilità cognitive e sociali e per la costruzione attiva della conoscenza da parte del bambino.

In sintesi, sia Huizinga (con l'enfasi sulla dimensione culturale e strutturale del gioco) sia Vygotskij (con l'analisi del suo ruolo nello sviluppo cognitivo individuale) convergono nel considerare il gioco non un mero passatempo, ma un irrinunciabile dispositivo attraverso cui si esplora, si organizza e si costruisce la conoscenza, sia a livello individuale che collettivo e culturale. (Huizinga, 2021, p. 25; Vygotskij, 2020, p. 47)

Dialettica paidia/ludus nella costruzione della conoscenza

Roger Caillois ha ampliato l'analisi di Huizinga classificando i giochi secondo diverse categorie e distinguendo tra due poli opposti ma interconnessi dell'esperienza ludica: la paidia e il ludus. La "dialettica" si riferisce alla tensione e all'interazione dinamica tra questi due poli nel

processo di apprendimento e costruzione della conoscenza. (Huizinga, 2021, p. 25)

Paidia rappresenta il principio di divertimento sfrenato, la fantasia spontanea, la gioia dell'agitazione e dell'improvvisazione. È l'aspetto caotico, libero, non strutturato del gioco, l'esplorazione pura e senza vincoli. È l'energia ludica primordiale, la libertà di agire senza un fine predefinito oltre il piacere dell'azione stessa. Caillois descrive la paidia come "la manifestazione spontanea e disordinata della facoltà di giocare: uno sfogo quasi incontrollato, una pura fantasia, una gioia di agitarsi e gesticolare." (Caillois, 2000, p. 57). Nella costruzione della conoscenza, la paidia è fondamentale per l'esplorazione iniziale, la generazione di idee, la scoperta casuale, la rottura degli schemi precostituiti. È il momento in cui la mente vaga liberamente sul "terreno di gioco", facendo connessioni inattese e sperimentando senza paura di sbagliare.

Ludus rappresenta il polo opposto, caratterizzato dalla disciplina, dalla regola, dalla convenzione. È l'aspetto strutturato del gioco, quello che richiede sforzo, pazienza, abilità e attenzione per rispettare vincoli artificiali e raggiungere un obiettivo. Include giochi con regole complesse, sfide che richiedono strategia, competizione organizzata. Caillois contrappone il ludus alla paidia:

Il Ludus è il suo complemento rispetto alla paidia. Non si sviluppa che per l'introduzione arbitraria, obbligatoria e liberamente accettata di una limitazione, di una convenzione, di una lotta. (Caillois, 2000, p. 57)

Nella costruzione della conoscenza, il ludus fornisce la struttura necessaria per consolidare l'apprendimento. Permette di testare ipotesi all'interno di un sistema coerente (le regole), di sviluppare abilità specifiche attraverso la pratica e la ripetizione (nel rispetto delle regole), di misurare il progresso (attraverso punteggi o obiettivi) e di confrontarsi in modo regolamentato.

La costruzione della conoscenza non procede unicamente attraverso la libertà caotica della paidia o la rigidità strutturata del ludus, ma attraverso la loro costante interazione dialettica. La paidia genera la curiosità e permette l'esplorazione del "cosa succede se...". Il ludus fornisce gli strumenti e le regole per dare forma a quelle esplorazioni, per verificarle, per renderle sistematiche e comunicabili. Un eccesso di paidia potrebbe portare a una conoscenza superficiale e disorganizzata; un eccesso di ludus potrebbe soffocare la creatività e l'innovazione.

Il processo conoscitivo, soprattutto in un contesto scolastico, beneficia enormemente di questa dialettica: si parte dall'esplorazione libera e

motivata (paidia) di un concetto o di un problema, per poi strutturare l'indagine attraverso regole o sfide (ludus) che permettono di approfondire, verificare e consolidare la comprensione. L'alternanza e l'integrazione di momenti più liberi e spontanei con momenti più strutturati e regolamentati è ciò che rende il gioco un dispositivo così efficace per una costruzione della conoscenza che sia al contempo creativa, profonda e solida.

Processi di risemantizzazione e apprendimento trasformativo

Come già accennato parlando di Vygotskij, uno degli aspetti più potenti del gioco simbolico è la risemantizzazione. Si tratta del processo per cui un oggetto, un'azione o un simbolo vengono "svincolati" dal loro significato usuale e assumono un significato nuovo, attribuito nel contesto del gioco. Una scopa diventa un cavallo, un pezzo di stoffa diventa un mantello, un gesto diventa un'azione magica.

Vygotskij evidenzia la portata rivoluzionaria di questo processo per lo sviluppo del pensiero astratto:

L'azione in una situazione immaginaria insegna al bambino a distaccare il suo pensiero dall'oggetto reale... La situazione immaginaria è il primo passo verso la separazione del pensiero dalla situazione reale, concreta. (Vygotskij, 2020, p. 47)

La risemantizzazione, praticata costantemente nel gioco, allena la mente a operare su un piano simbolico, a manipolare concetti e a comprendere che il significato non è intrinsecamente legato all'oggetto fisico, ma può essere attribuito e modificato. Questo è un prerequisito fondamentale per l'apprendimento formale, dove si lavora con simboli (numeri, lettere, formule) che rappresentano concetti astratti. Il gioco funge da "palestra" per questa capacità di astrazione e riattribuzione di significato.

Il concetto di apprendimento trasformativo, ampiamente sviluppato da Jack Mezirow nel campo dell'educazione degli adulti, si riferisce a un cambiamento profondo e fondamentale nei nostri quadri di riferimento (le nostre prospettive, abitudini mentali, convinzioni) che usiamo per interpretare il mondo e noi stessi. Non è un semplice aggiungere informazioni, ma un riorganizzare il modo in cui vediamo, pensiamo e sentiamo riguardo a qualcosa. Questo spesso accade in seguito a "dilemmi disorientanti" che ci costringono a riflettere criticamente sulle nostre assunzioni. Mezirow definisce l'apprendimento trasformativo come:

L'apprendimento trasformativo è definito come il processo mediante il quale i nostri quadri di riferimento – quelle assunzioni prese per scontate, le abitudini mentali e le prospettive che modellano il nostro modo di dare senso all'esperienza – vengono trasformati attraverso la riflessione critica sui contenuti, sul processo o sulle premesse del nostro apprendimento. (Mezirow, 1991, p. 12)

Il gioco, in particolare quello che incoraggia la risemantizzazione e l'adozione di ruoli diversi, può essere un potente catalizzatore per l'apprendimento trasformativo, specialmente in contesti educativi. Sostiene la possibilità di:

1. Esplorare prospettive diverse: giocare a "essere qualcun altro" (gioco di ruolo) o a "vedere un oggetto come qualcos'altro" (risemantizzazione) allena la mente a considerare punti di vista diversi e a uscire dalla propria prospettiva abituale. Questo è un passo cruciale per la riflessione critica un tema cruciale per l'apprendimento trasformativo.
2. Vivere un ambiente sicuro per la sperimentazione: il "cerchio magico" del gioco (Huizinga) offre uno spazio protetto dove sperimentare nuove idee, comportamenti o identità senza le reali conseguenze della vita "seria". Questo riduce il rischio associato al cambiamento di prospettiva e incoraggia l'esplorazione di "come sarebbe se..." (Huizinga, 2021, p. 25)
3. riflettere sull'azione: molti giochi richiedono di riflettere sulle proprie mosse, sulle strategie adottate e sull'esito delle azioni. Questa pratica riflessiva, intrinseca all'attività ludica, è strettamente collegata al processo di riflessione critica alla base dell'apprendimento trasformativo.
4. costruire significati: la risemantizzazione è essa stessa un atto di costruzione attiva di significato. Estendere questa capacità dalla manipolazione di oggetti nel gioco alla comprensione di concetti complessi e alla reinterpretazione delle proprie esperienze facilita il processo di costruzione di nuove cornici di significato che caratterizza l'apprendimento trasformativo.

In conclusione, il gioco, attraverso meccanismi come la risemantizzazione, non solo facilita l'acquisizione di abilità cognitive e la comprensione di contenuti, ma crea anche le condizioni psicologiche e contestuali (sicurezza, esplorazione di ruoli e prospettive, pratica riflessiva) che possono innescare processi di apprendimento trasformativo, portando a un

cambiamento più profondo e significativo nella comprensione di sé e del mondo.

1. Teorie dell'apprendimento ludico: costruzione della conoscenza attraverso il gioco

L'idea che il gioco sia un'attività fondamentale non solo per lo sviluppo sociale ed emotivo, ma anche per la costruzione della conoscenza, è radicata in diverse teorie psicopedagogiche chiave. Comprendere come queste prospettive inquadrano il gioco è essenziale per riconoscerlo come un potente "dispositivo epistemico".

Costruttivismo piagetiano e gioco come strumento di equilibrizzazione cognitiva

La teoria del costruttivismo di Jean Piaget postula che la conoscenza non venga semplicemente ricevuta passivamente, ma sia attivamente costruita dal soggetto che interagisce con l'ambiente. Questo processo di costruzione avviene attraverso l'interazione dinamica tra due meccanismi complementari: l'assimilazione e l'accomodamento. L'assimilazione è il processo attraverso cui il soggetto incorpora nuove esperienze o informazioni nei propri schemi cognitivi preesistenti (strutture mentali organizzate che rappresentano conoscenze o routine). L'accomodamento, invece, implica la modifica degli schemi cognitivi esistenti per adattarli a nuove informazioni o esperienze che non si adattano agli schemi attuali. (Piaget, 2021, p. 112)

Il gioco riveste un ruolo cruciale in questo quadro, rappresentando per Piaget l'esempio per eccellenza dell'assimilazione al lavoro. Nel gioco, il bambino modifica la realtà per adattarla ai propri schemi, piuttosto che modificare i propri schemi per adattarli alla realtà. Ad esempio, un bambino che usa un bastone come se fosse una spada sta assimilando il bastone allo schema della "spada". Questa pratica degli schemi attraverso l'assimilazione nel gioco è fondamentale per consolidare le strutture cognitive esistenti. (Piaget, 2021, p. 112)

Sebbene il gioco sia primariamente assimilatorio, esso contribuisce al processo di equilibrizzazione, che è il meccanismo attraverso cui il bambino cerca un equilibrio tra assimilazione e accomodamento. Giocando, il bambino rafforza i propri schemi in un ambiente "sicuro", preparandoli a essere successivamente accomodati quando incontrerà nuove sfide che

richiedono una modifica più profonda delle strutture cognitive. In questo senso, il gioco non è solo un'attività parallela all'apprendimento, ma un suo motore intrinseco. Questo sottolinea come l'attività ludica sia fondamentale per il consolidamento e la flessibilità degli schemi mentali del bambino.

Approccio socio-costruttivista: zona di sviluppo prossimale e mediazione culturale

Lo psicologo Lev Vygotskij riteneva che lo sviluppo cognitivo non fosse un processo solitario, ma il risultato diretto dell'interazione sociale e della cultura. La sua teoria, nota come socio-costruttivismo, si distingue da quella di Piaget, che si concentra sull'individuo che esplora l'ambiente da solo. Per Vygotskij, l'apprendimento avviene quando partecipiamo a pratiche sociali e impariamo a usare gli strumenti culturali (come il linguaggio, i simboli e gli artefatti).

I concetti fondamentali a cui Vygotskij lega l'intero processo sono due: da una parte la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP). Ovvero, lo spazio dinamico che si crea tra ciò che un bambino sa fare da solo (livello di sviluppo effettivo) e ciò che può fare con l'aiuto di un adulto o di un compagno più esperto (livello di sviluppo potenziale). Proprio in questa "zona" che si realizza l'apprendimento più significativo. Dall'altra, la mediazione culturale. Ossia, il processo attraverso il quale gli strumenti culturali (come il linguaggio) aiutano le persone a risolvere problemi e a sviluppare il pensiero.

Secondo Vygotskij, il gioco non è solo un passatempo, ma l'attività principale dello sviluppo infantile, specialmente in età prescolare. Sosteneva che giocando, i bambini creano una vera e propria zona di sviluppo prossimale. Nel gioco, i bambini si comportano "come se" fossero più grandi, assumendo ruoli e seguendo regole che nella vita reale sarebbero troppo difficili per loro. Questa capacità di agire a un livello superiore al proprio è resa possibile dalla struttura e dai significati condivisi del gioco. Inoltre, il gioco funge da potente strumento di mediazione culturale. I bambini imparano le regole sociali e i ruoli culturali, imparano l'uso simbolico degli oggetti (ad esempio, una scopa diventa un cavallo), sviluppano la capacità di separare il significato dall'oggetto. Come ha affermato sempre Vygotskij: "Nel gioco, il bambino è sempre al di sopra della sua età media, al di sopra del suo comportamento quotidiano; nel gioco è come se fosse una testa più alto di sé stesso." (Vygotskij, 1978).

In sintesi, il gioco è un contesto sociale e culturale fondamentale che permette ai bambini di estendere le proprie capacità cognitive e sociali,

operando nella loro ZSP e imparando attraverso l'interazione e l'uso di simboli.

Epistemologia dell'errore nel learning by doing ludico

Il learning by doing (imparare facendo) è un approccio pedagogico che enfatizza l'apprendimento attivo e sperimentale. Quando questo approccio si manifesta in contesti ludici, assume connotazioni particolari, soprattutto per quanto riguarda il ruolo dell'errore. L'epistemologia dell'errore si occupa di come la conoscenza venga costruita attraverso il processo di fare errori e correggerli, considerando l'errore non come un fallimento, ma come un'opportunità di apprendimento fondamentale.

Nel gioco, gli errori sono intrinsecamente legati alle regole e agli obiettivi. Quando un'azione non produce il risultato atteso o viola una regola, il sistema di gioco (o l'interazione con i pari) fornisce un feedback immediato. Questo feedback non è spesso vissuto con la stessa carica negativa dell'errore in contesti formali, grazie allo "spazio sicuro" offerto dal gioco e alla possibilità di "riprovare".

L'errore nel contesto ludico attiva un ciclo di apprendimento iterativo: azione → feedback (errore) → riflessione (sul perché l'azione non ha funzionato) → aggiustamento/sperimentazione (provare una strategia diversa) → nuova azione. Questo processo di trial and error guidato dal feedback ludico permette di affinare la comprensione delle regole del gioco (e, per estensione, dei principi sottostanti, se il gioco è progettato didatticamente), di sviluppare strategie più efficaci e di costruire una conoscenza procedurale e concettuale solida. L'errore diventa un indicatore critico che segnala la necessità di aggiustare gli schemi (in senso piagetiano, promuovendo l'accomodamento) o di cercare nuove informazioni/supporto (in senso vygotskiano, operando nella ZSP).

2. Dimensioni epistemiche del gioco didattico

Le "dimensioni epistemiche" del gioco didattico si riferiscono a come il gioco, inteso non solo come svago ma come attività strutturata con finalità di apprendimento, contribuisce attivamente alla costruzione, all'acquisizione e alla comprensione della conoscenza. Non si tratta semplicemente di "imparare giocando", ma di riconoscere il gioco stesso come un dispositivo cognitivo e metodologico che facilita processi profondi legati al conoscere e al capire il mondo.

Funzione euristica: gioco come metodo di scoperta

Il costrutto centrale qui è la funzione euristica. Il termine "euristico" deriva dal greco antico εὕρισκω (heurískō), che significa "trovare", "scoprire". In ambito cognitivo e metodologico, l'euristica si riferisce a un approccio alla risoluzione dei problemi o all'apprendimento che si basa sull'esplorazione, sulla sperimentazione, sull'intuizione e sulla scoperta attiva, piuttosto che sull'applicazione rigida di algoritmi predefiniti.

Il gioco, nella sua essenza, è intrinsecamente un'attività euristica. Offre un contesto esplorativo in cui l'individuo è incentivato a provare, a manipolare, a combinare elementi, a testare ipotesi senza la paura di conseguenze negative reali. Questa libertà di azione e di errore è fondamentale per la scoperta. Attraverso il gioco, il discente non riceve la conoscenza passivamente, ma la costruisce attivamente interagendo con l'ambiente di gioco, con le sue regole e con gli altri partecipanti. È un processo di apprendimento per scoperta, guidato dalla curiosità e dalla sfida insita nell'attività ludica.

Come sottolineato da Bruner: "L'apprendimento per scoperta è, in essenza, un riordinare o trasformare prove in modo tale da permettere di andare oltre le prove stesse per giungere a nuove intuizioni." Il gioco fornisce proprio l'ambiente ideale per questa "riordinazione e trasformazione" attiva. (Bruner, 1966, p. 98)

Anche Vygotskij (1978), pur focalizzandosi sull'interazione sociale, evidenzia come nel gioco di ruolo il bambino sperimenti situazioni e regole sociali, "scoprendo" il significato e le funzioni delle azioni all'interno di un contesto simulato e protetto.

Valore euristico del problem solving in contesti protetti

Questo punto specifica ulteriormente la funzione euristica focalizzandosi sul problem solving e sul concetto di contesto protetto. Il problem solving è il processo cognitivo di identificare un problema, analizzare le informazioni pertinenti, generare possibili soluzioni, testarle e valutare il risultato.

Il gioco offre un ambiente ideale, un "contesto protetto", per esercitare le abilità di problem solving. Cosa rende il contesto ludico "protetto"? La mitigazione delle conseguenze del fallimento. Nel gioco, un errore difficilmente comporta danni reali o giudizi severi; è spesso visto come parte del processo, un'occasione per riprovare o modificare la strategia. Questa sicurezza psicologica incoraggia il discente a:

- Osare affrontare problemi complessi.
- Sperimentare approcci non convenzionali.

- Non arrendersi di fronte alle prime difficoltà.
- Apprendere dall'errore in un ciclo di feedback immediato.

Il "valore euristico" sta nel fatto che, in questo ambiente sicuro, i discenti sono più propensi a impiegare strategie euristiche per risolvere problemi – tentativi ed errori, ragionamento analogico, intuizioni – piuttosto che bloccarsi o cercare risposte già pronte. Imparano come affrontare l'ignoto e come sviluppare strategie, competenze fondamentali che vanno oltre la soluzione del singolo problema specifico affrontato nel gioco.

Studi sul Game-Based Learning (Gee, 2007) evidenziano come i buoni giochi educativi presentino sfide e problemi che richiedono l'applicazione di conoscenza e abilità in modi nuovi e flessibili, promuovendo un problem-solving attivo e resiliente proprio grazie al contesto a basso rischio.

La ricerca sull'ansia da prestazione suggerisce che ambienti di apprendimento che riducono la paura del fallimento, come quelli ludici, possono migliorare significativamente le capacità di problem solving in situazioni nuove.

Processi di astrazione e transfer attraverso la simulazione ludica

L'astrazione è un obiettivo importantissimo e rappresenta la capacità di estrarre concetti generali, regole o principi da esperienze concrete o specifiche. Significa andare oltre il particolare per comprendere il generale, identificare pattern e creare modelli mentali che rappresentino la realtà in modo semplificato ma significativo. Il transfer (o trasferimento dell'apprendimento), a sua volta, è la capacità di applicare conoscenze, abilità o strategie apprese in un determinato contesto a situazioni o problemi nuovi e diversi.

La simulazione ludica è una forma di gioco (spesso, ma non esclusivamente, digitale) che riproduce o modella sistemi, processi, fenomeni o ambienti del mondo reale o ipotetico. Esempi vanno dai giochi di ruolo che simulano interazioni sociali, ai giochi da tavolo di strategia economica, fino ai simulatori di volo o ai serious games che modellano processi scientifici o storici.

Attraverso l'interazione con una simulazione ludica, i discenti sono guidati a:

- ❖ Comprendere modelli complessi: le simulazioni semplificano la realtà, rendendo più accessibili le relazioni causa-effetto, le dinamiche di sistema e le regole sottostanti (processo di astrazione). Interagendo con il modello, il discente "scopre" le leggi che lo governano.

- ❖ Sperimentare con variabili: possono manipolare elementi all'interno della simulazione per vedere come cambiano i risultati, aiutandoli a isolare variabili chiave e a formare concetti astratti sul funzionamento del sistema.
- ❖ Applicare la conoscenza: una volta compresi i principi nel contesto simulato (astrazione), il gioco offre spesso scenari che richiedono di applicare questa comprensione a nuove sfide all'interno del gioco stesso o di riflettere su come tali principi si manifestino nel mondo reale (facilitando il transfer). Il contesto ludico rende l'applicazione meno intimidatoria e più esplorativa.

Ricerche sull'uso dei simulatori nell'educazione scientifica (Clark et al., 2009) dimostrano che tali dispositivi permettono agli studenti di manipolare variabili e osservare processi che sarebbero altrimenti invisibili o inaccessibili, favorendo così l'astrazione di principi scientifici complessi.

Studi sui giochi di ruolo (Cross & O'Keeffe, 2015) evidenziano come la pratica di interagire in ruoli simulati possa migliorare la comprensione astratta delle dinamiche sociali o storiche e facilitare il trasferimento di competenze comunicative o decisionali a contesti reali.

In sintesi, le dimensioni epistemiche del gioco didattico rivelano che il gioco non è un semplice strumento di motivazione o un piacevole intermezzo, ma un potente dispositivo euristico che, attraverso l'esplorazione in contesti protetti e la simulazione di realtà complesse, potenzia le capacità di scoperta, problem solving, astrazione e trasferimento della conoscenza, ponendosi come fulcro per un apprendimento attivo e significativo nella scuola contemporanea.

3. Sistemi simbolici e processi di significazione

I sistemi simbolici sono insiemi organizzati di segni, simboli, regole e convenzioni (come il linguaggio, la matematica, le arti, i rituali) che le culture umane utilizzano per rappresentare la realtà, comunicare significati e organizzare il pensiero. I processi di significazione si riferiscono alle dinamiche attraverso cui gli individui (e i gruppi sociali) attribuiscono senso e significato a questi simboli e alle loro combinazioni, costruendo attivamente la propria comprensione e interpretazione del mondo. Il gioco si inserisce in questi processi offrendo un terreno fertile per sperimentare, manipolare e negoziare significati all'interno di cornici definite ma flessibili.

Ruolo dell'immaginazione nella costruzione di mappe mentali

L'immaginazione è un costrutto fondamentale per la cognizione umana; si tratta della capacità di formare immagini mentali, idee o concetti di cose che non sono percepite direttamente attraverso i sensi. È il motore che permette di "andare oltre l'informazione data", come sottolineato da Jerome Bruner (1966). Nel contesto dei sistemi simbolici e dei processi di significazione, l'immaginazione agisce come un ponte tra il concreto e l'astratto, permettendo la manipolazione mentale di simboli e concetti. (Bruner, 1966, p. 98)

Le mappe mentali, intese non solo come la tecnica grafica, ma come strutture cognitive interne, sono rappresentazioni spaziali o concettuali che organizzano informazioni e relazioni tra idee, luoghi o esperienze. Sono cruciali per la navigazione, la memoria e la risoluzione di problemi. L'immaginazione è essenziale nella loro costruzione e nel loro utilizzo perché consente di visualizzare connessioni inesistenti o non immediatamente evidenti nella realtà, di simulare scenari, di creare associazioni inedite e di esplorare diverse prospettive. Attraverso il gioco, in particolare quello di finzione o quello che richiede la creazione di mondi e regole, l'individuo esercita intensamente l'immaginazione, potenziando la sua capacità di costruire e manipolare queste mappe cognitive complesse, indispensabili per l'apprendimento e la comprensione di sistemi simbolici astratti. "L'immaginazione non è solo una facoltà ricettiva, ma un potente strumento costruttivo che permette al soggetto di riorganizzare la sua esperienza e di anticipare possibilità non ancora attuali". (Vygotskij, 2020, p. 47; vedi anche Bruner, 1966, p. 98)

Gamification come risemantizzazione dello spazio educativo

La Gamification è il costrutto che descrive l'applicazione di elementi tipici del design dei giochi (come punti, badge, classifiche, sfide, narrazioni, feedback immediato) in contesti non ludici, in questo caso lo spazio educativo. Il suo obiettivo primario è aumentare l'engagement, la motivazione e la partecipazione degli studenti.

La risemantizzazione dello spazio educativo è il processo attraverso cui la gamification altera il significato percepito e l'esperienza vissuta all'interno dell'ambiente di apprendimento. Tradizionalmente, la scuola è vista come un luogo di istruzione formale, valutazione e talvolta coercizione. Introducendo elementi ludici, la gamification trasforma questo spazio in un ambiente percepito come più stimolante, sfidante, gratificante e interattivo. Le attività di apprendimento non sono più solo compiti da svolgere, ma sfide

da superare, missioni da completare all'interno di una "narrazione" più ampia. Come sostengono Werbach e Hunter (2012), la gamification "non è solo aggiungere punti, ma applicare la mentalità e le meccaniche del gioco per risolvere problemi reali e coinvolgere le persone". Questo cambiamento di prospettiva (la risemantizzazione) influenza profondamente la motivazione intrinseca ed estrinseca dello studente, alterando la sua relazione con il compito di apprendimento e con l'ambiente scolastico stesso. Si passa da una percezione di obbligo a una di opportunità di crescita e realizzazione, mediata da un sistema simbolico (quello del gioco) che attribuisce nuovi significati alle azioni e ai risultati.

Gioco simbolico e sviluppo del pensiero astratto

Il gioco simbolico è un tipo di gioco che emerge tipicamente nella fase pre-operatoria dello sviluppo cognitivo secondo Jean Piaget (1972). È caratterizzato dalla capacità del bambino di utilizzare un oggetto o un'azione per rappresentarne un altro (ad esempio, usare una scopa come cavallo, o far finta di bere da una tazza vuota). È il gioco del "far finta", dell'imitazione differita e della rappresentazione mentale. (Piaget, 2021, p. 112)

Il pensiero astratto è la capacità cognitiva di ragionare su idee, concetti o principi che non sono direttamente percepibili o concreti. Richiede l'abilità di manipolare simboli (linguistici, matematici, logici) in assenza dei loro referenti concreti e di comprendere relazioni ipotetiche o complesse.

Secondo la teoria di Piaget, il gioco simbolico gioca un ruolo cruciale nel passaggio dal pensiero senso-motorio (basato sull'azione diretta) a quello rappresentativo e, progressivamente, a quello astratto. Nel gioco simbolico, il bambino disaccoppia il significato (bere) dal suo referente abituale (la tazza piena), attribuendolo a un oggetto diverso (la tazza vuota o persino un'altra parte del corpo). "Il gioco simbolico... è l'egocentrismo intellettuale allo stato puro; è la soddisfazione quasi completa dell'assimilazione del reale all'io" (Piaget, 1972, p. 204). Questa capacità di usare un "simbolo" (la tazza vuota) per rappresentare qualcos'altro (l'atto di bere) è la base per la successiva acquisizione della capacità di utilizzare i segni linguistici e matematici, che sono per definizione simboli arbitrari che stanno per concetti o quantità. Il gioco simbolico permette di esercitare la funzione semiotica, ovvero la capacità di usare simboli e segni, che è il fondamento del pensiero rappresentativo e un prerequisito indispensabile per lo sviluppo del pensiero astratto. Attraverso questa attività ludica, il bambino sperimenta la flessibilità del significato e la possibilità di rappresentare la

realtà internamente, ponendo le basi per la manipolazione mentale di idee sempre più complesse e astratte. (Piaget, 2021, p. 112)

In sintesi, i sistemi simbolici e i processi di significazione sono il tessuto connettivo della conoscenza, e il gioco, nelle sue varie forme (dall'immaginazione che costruisce mappe mentali, alla gamification che risemantizza gli spazi, al gioco simbolico che getta le basi del pensiero astratto), agisce come un potente dispositivo epistemico che facilita l'acquisizione, la manipolazione e la creazione di significato all'interno di questi sistemi.

4. Sfide epistemologiche contemporanee

L'integrazione del gioco nella scuola contemporanea, pur riconoscendone il potenziale epistemico, solleva una serie di sfide complesse che interrogano le fondamenta stesse dei processi di conoscenza, insegnamento e valutazione in ambito educativo. Queste sfide non riguardano solo le modalità pratiche di implementazione, ma si innestano su questioni epistemologiche profonde, che richiedono un'analisi critica dei paradigmi dominanti. Di seguito, esploriamo tre nodi problematici centrali: la strumentalizzazione neoliberale del gioco, la dialettica tra analogico e digitale nella mediazione didattica, e le difficoltà nella valutazione degli apprendimenti non lineari generati dal gioco.

Critica alla strumentalizzazione neoliberale del gioco educativo

L'esperienza di pratiche ludiche è sempre più diffusa in contesti influenzati da logiche neoliberiste. Tali influenze inducono a considerare il gioco educativo come un mero strumento per il raggiungimento di obiettivi predeterminati, spesso proponendo attività ludiche di natura competitiva, misurabile e funzionale alle esigenze del mercato del lavoro. La critica non si rivolge al gioco in sé, ma all'orientamento che gli viene impresso: da attività libera, esplorativa e intrinsecamente motivante, la "paidia" (come intesa in senso ampio di libera attività ludica) rischia di trasformarsi in una tecnica didattica (la "ludificazione" intesa in modo riduttivo) finalizzata esclusivamente all'efficienza, all'acquisizione di competenze standardizzate e alla performance individuale o di gruppo in vista di risultati quantificabili. Dal punto di vista epistemologico, questa strumentalizzazione mina la comprensione del gioco come un potente generatore di conoscenza emergente e non lineare. Anziché valorizzare i processi di scoperta,

creatività e costruzione di significato che avvengono spontaneamente nell'attività ludica autentica, l'approccio neoliberale tende a imbrigliare il gioco entro griglie prescrittive, focalizzandosi sull'output piuttosto che sul processo. Questo può portare a:

- La perdita della dimensione intrinsecamente motivante e piacevole del gioco, riducendolo a un compito mascherato.
- La focalizzazione su abilità specifiche e misurabili a scapito dello sviluppo integrale della persona e di competenze trasversali (come la resilienza, la gestione dell'incertezza, il pensiero divergente) che il gioco spontaneo alimenta.
- Una visione della conoscenza come pacchetto di informazioni da acquisire efficacemente, piuttosto che come un processo dinamico di costruzione e negoziazione di significati.

Biesta, nel suo saggio più noto *The Beautiful Risk of Education*, sostiene che:

Il linguaggio dell'apprendimento è diventato dominante nelle nostre società, nelle politiche pubbliche e nelle nostre istituzioni educative. Ciò ha privatizzato la questione della finalità, ha privatizzato la questione del contenuto e ha privatizzato la questione del curriculum. Perché se si tratta solo del mio apprendimento, allora qualunque cosa io stia imparando, sono affari miei.

Questa privatizzazione, come spiega l'autore, erode il ruolo pubblico dell'educazione, che non è più vista come uno spazio di incontro e di costruzione collettiva, ma come un'esperienza individuale e utilitaristica.

In questo scenario, anche il gioco subisce una trasformazione. Non viene più considerato come un'attività intrinsecamente preziosa, uno spazio di libertà e scoperta, ma viene riassunto sotto la logica dell'apprendimento efficiente. Il gioco diventa uno strumento didattico, un mezzo per raggiungere obiettivi predefiniti, come il miglioramento delle competenze cognitive o la memorizzazione di informazioni. Il focus si sposta dal "giocare" come fine a sé stesso al "gioco per imparare".

Biesta ci mette in guardia da questa riduzione strumentale. Il gioco, nella sua forma autentica, è un'esperienza che va oltre la semplice acquisizione di competenze. È un'attività che, per sua natura, è imprevedibile, non finalizzata e potenzialmente trasformativa. È uno spazio dove i bambini, e non solo, possono esplorare, sperimentare e costruire la propria identità e la propria relazione con il mondo. Egli sottolinea che non dobbiamo pensare

al gioco semplicemente come a un'attività per acquisire abilità, ma come a una forma di "being in the world", un modo di "essere al mondo" e di interagire con esso. La sfida epistemologica che si pone è quella di riscattare il potenziale epistemico del gioco dalla sua riduzione a semplice strumento. Non si tratta di negare che si possa imparare giocando, ma di riconoscere che il valore del gioco non si esaurisce in ciò che è misurabile o in ciò che produce in termini di apprendimento strumentale.

Riconoscere il valore intrinseco del gioco significa considerarlo come:

- uno spazio di libertà: un'area in cui si può agire senza il vincolo della produttività o della valutazione.
- un facilitatore dell'esplorazione autentica: un modo per costruire conoscenza in maniera non lineare e non predeterminata.
- un luogo di costruzione di conoscenza complessa: un'attività che attiva processi cognitivi, creativi e sociali complessi, spesso difficili da quantificare.

La prospettiva di Biesta ci invita a riconsiderare l'educazione e il gioco al di fuori delle strette maglie dell'efficienza e della misurabilità imposte da una visione utilitaristica e neoliberale. È un invito a riscoprire il "perché" dell'educazione, non solo il "come", e a restituire al gioco la sua forza trasformativa e critica.

Dialettica analogico/digitale nella mediazione didattica

Vi è un rapporto complesso e dinamico tra ambienti di gioco e materiali didattici di natura analogica (giochi da tavolo, costruzioni, materiali manipolativi, giochi di ruolo non digitali) e quelli di natura digitale (videogiochi educativi, piattaforme online, simulazioni interattive). Non si tratta semplicemente di scegliere "l'uno o l'altro", ma di comprendere le specifiche affordance epistemologiche di ciascun medium e come la loro interazione ("dialettica") influenzi la costruzione della conoscenza e la mediazione didattica.

Dal punto di vista epistemologico, gli ambienti analogici tendono a favorire un apprendimento più radicato nel corpo e nello spazio fisico, spesso basato sulla manipolazione diretta degli oggetti, sull'interazione faccia a faccia e sulla costruzione tangibile. Questi contesti promuovono competenze spaziali, motorie fini e una comprensione della causalità basata sull'esperienza diretta. La conoscenza che emerge è spesso negoziata socialmente in un contesto fisico condiviso.

Gli ambienti digitali, d'altra parte, offrono possibilità uniche di simulazione, visualizzazione di concetti astratti, interazione con mondi virtuali complessi e accesso a vaste quantità di informazioni. Possono favorire lo sviluppo di competenze digitali, pensiero computazionale e la capacità di navigare in spazi informativi non lineari. La conoscenza può essere costruita attraverso l'esplorazione di modelli dinamici e l'interazione con sistemi complessi altrimenti inaccessibili.

La sfida epistemologica, dunque, risiede nel superare una dicotomia sterile e comprendere come la combinazione e l'integrazione intelligente di analogico e digitale possano creare ambienti di apprendimento più ricchi e sfaccettati. Una didattica efficace deve saper orchestrare la transizione tra i due mondi, valorizzando ciò che ciascuno offre in termini di modalità di accesso alla conoscenza, forme di rappresentazione e tipi di interazione. Si tratta di una continua negoziazione tra l'esperienza concreta e l'interazione simulata, tra il tangibile e il virtuale, per costruire una comprensione profonda e versatile.

Questioni di valutazione degli apprendimenti non lineari

In questo contesto è un fatto che esiste la difficoltà intrinseca di valutare in modo efficace gli apprendimenti che emergono dall'attività ludica, i quali sono spesso non lineari, complessi, impliciti e difficilmente riducibili a esiti standardizzati o a punteggi numerici. Il gioco è un processo esplorativo per natura, in cui l'apprendimento avviene attraverso tentativi, errori, scoperte inattese e la costruzione personale di strategie e significati. Questo contrasta con i modelli di valutazione tradizionali, che tendono a misurare l'acquisizione di conoscenze e competenze in modo sequenziale, predefinito e spesso decontestualizzato.

Dal punto di vista epistemologico, la valutazione degli apprendimenti non lineari richiede un ripensamento radicale di cosa significhi "sapere" e "dimostrare competenza" in un contesto educativo. Non basta verificare se lo studente ha raggiunto un obiettivo prefissato, ma è cruciale comprendere come ha appreso, quali processi cognitivi e metacognitivi ha attivato, come ha gestito l'incertezza e l'errore, come ha collaborato con gli altri e come ha applicato le sue conoscenze in situazioni nuove e impreviste. Queste sono tutte dimensioni che il gioco spontaneo e ben progettato favorisce, ma che sono difficili da catturare con test standardizzati o interrogazioni frontali.

Le sfide specifiche includono:

- Identificare e documentare gli apprendimenti che emergono in modo non intenzionale o non esplicito durante il gioco.

- Sviluppare strumenti di valutazione che siano sensibili alla complessità del processo ludico e alla varietà degli esiti possibili.
- Bilanciare la necessità di fornire feedback e orientamento agli studenti con il rispetto per la libertà e l'autonomia del gioco.
- Comunicare in modo efficace ai genitori e alle istituzioni il valore e la natura degli apprendimenti non lineari.

È necessario esplorare e adottare metodologie di valutazione alternative, come l'osservazione partecipata, l'analisi dei manufatti prodotti durante il gioco, i portfoli di apprendimento, le narrazioni riflessive degli studenti e le forme di valutazione tra pari. L'obiettivo è spostare il focus dalla semplice misurazione dell'esito alla comprensione del processo di apprendimento e alla valorizzazione delle diverse forme di conoscenza e competenza che emergono dal gioco.

Concludendo, il gioco è un processo intrinsecamente esplorativo, in cui l'apprendimento avviene attraverso tentativi, errori, scoperte inattese e la costruzione personale di strategie e significati. Questo processo contrasta con i modelli di valutazione tradizionali, che tendono a misurare l'acquisizione di conoscenze e competenze in modo sequenziale e predefinito. La valutazione degli apprendimenti che scaturiscono dal gioco richiede un ripensamento radicale di cosa significhi "sapere" e "dimostrare competenza" in un contesto educativo. Non è sufficiente verificare se lo studente ha raggiunto un obiettivo prefissato; è invece cruciale comprendere come ha appreso, quali processi cognitivi ha attivato, come ha gestito l'incertezza e l'errore, come ha collaborato con gli altri e come ha applicato le sue conoscenze in situazioni nuove e impreviste. Le sfide specifiche includono la necessità di sviluppare strumenti di valutazione che siano sensibili alla complessità del processo ludico e alla varietà degli esiti possibili. L'obiettivo è spostare il focus dalla semplice misurazione dell'esito alla comprensione del processo di apprendimento e alla valorizzazione delle diverse forme di conoscenza che emergono dal gioco. (Squire, 2006 o Shaffer, 2006). In buona sostanza incrementare l'apprendimento ludiforme nella scuola significa trasformare questa istituzione da "sistema strutturato" a "sistema complesso".

Bibliografia

- Berti, F. (2022). *Il filo che lega il gioco nel mondo. Didattica ludica, narrazione e intercultura*. Zibaldone. Estudios Italianos, 10(1), 89-103.6
- Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Belknap Press
- Caillois, R. (2000). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2019). Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 89(1), 71–112.
- Di Franco, M. (2023). *L'arte del gioco e il suo valore educativo*. GRISeldaOnline, Università di Bologna.
- Gee, J. P. (2020). *Games and Learning: Teaching as Designing*. MIT Press.
- Huizinga, J. (2021). *Homo ludens. Gioco e cultura*, Einaudi
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (2021). *Gioco e sviluppo cognitivo*. Trad. it., Cortina
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. Palgrave Macmillan.
- Spazio Musica Project. (2022). *Didattica ludica: metodologie e applicazioni*. <https://www.spaziomusicaproject.com2>
- Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experiences. *Educational Researcher*, 35(8), 19-29.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Vygotskij, L.S. (2020). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Trad. it. Editori Riuniti.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

On Symbolic Challenges for Education and Identities: Locality and (Dis)placement

MONIKA JAWORSKA-WITKOWSKA
INSTITUTE OF PEDAGOGY
POMERANIAN UNIVERSITY IN SŁUPSK



Summary

In the introduction, the author points out the dual tensions and pathologies of identity that education must face. Next, a framework of considerations is created by indicating two poles of identity strategies, which create a continuum and a duality through various determinisms and creative metamorphoses. Then, the challenges of caring for the quality of identity in confrontation with the difficulties of adapting to complex life situations are considered. Emphasis is placed on the gravity carried by perceiving the lifeworld in terms of a pandemic of thoughtlessness. Next, ways of giving meaning to places for their educational role are mentioned. Finally, in lieu of a conclusion, there is an attempt to reflect on being on the road in the face of difference. The substantive background of the text consists of references to various perspectives on understanding the complexity of the world, including hermeneutics and hermeneutic sociology, critical pedagogy and semiotics of culture, psychoanalysis, and theology, with special mention of such figures as Mikhail Bakhtin, Zygmunt Bauman, Erik H. Erikson, Hans-Georg Gadamer, Paul Tillich, Florian Znaniecki, and others.

Introduction: Dual Tensions and Identity Pathologies

As a dimension of the functioning of individuals, social communities, and institutions, identity is always entangled in the tension between separateness and its symbolic closure and openness to interaction with Others, which expands its horizon of universality. Contemporary processes of identity formation among individuals and communities inevitably take place between two poles: the pole of increasingly virtualized references, up to globality and embeddedness in a community network rooted in the Internet, on the one hand, and the pole related to the need for emotionally close relationships that strongly motivate closed identification, increasingly called neo-tribal, on the other hand. The quality of the symbolic space of such identifications, which pertains to their potential, and the possibility of

treating the diversification of such space as requiring tolerance, which extends to respect and the ability to treat its meanings as an opportunity, are questions that constantly come into play. This space of tolerance also means creative openness to the Other without prejudices, aggressive claims, and degrading gestures. An intermediate link in the space of differences is occupied by environmental identifications, such as communities referred to as regional or profit-oriented by virtue of their concern for greater visibility and the recognition of their specificity as deserving of brand promotion. This is supposed to provide subjectivity that increases exchanges with visitors, at the very least in the form of attracting interest (in tourist traffic) for the specific benefits of a given place.

In these considerations, I am interested in the question of how educational resources and programs can influence the formation of identity in the processes of directing development toward the value of cultural symbols and their universalization. Current subjectivities have their ranges of selectivity toward potential stimuli. Still, the processes of spiritual development must serve to add to such space limitations meanings that go beyond the usual identity frameworks related to self-concept and competence to act. These subjectivities are sometimes locally pathologized in the way described by José Ortega y Gasset with the category of “mass syndrome” (Ortega y Gasset, 1982).

Two Poles of Identity Strategies: Determinisms and Creative Metamorphoses

In philosophy (including postmodernism) and the social sciences, there are two polarized ways of describing how people’s individual identities are created, maintained, and developed in their lives and the social world. These poles are individually differentiated, of course. Still, they lend to being distinguished and radically differentiated, leaving open the question of whether there is not a third solution to them, one which would overcome their extreme antagonism. It seems that this third path can also be differentiated by grouping, on the one hand, unreflective existence in the local world, wherein life is dominated by everyday survival and the struggle for existence in conditions of local management by impoverished possibilities of self-care, and on the other hand, sophisticated experimentation with the self, making the nexus of identity, including the body, into an object of transformations, along with refusing to settle down into the established world of social order. Here, neither (temporary) work,

nor place of (continuously temporary) residence, nor (usually poor) education, nor previous decisions and life solutions and identifications, constitute the framework for programming the future, as is expressed, for example, by the attitude of the vagabond per Zygmunt Bauman, or the rebel or postmodern artist who is deprived of strong characteristics of “style,” or even permanent “properties,” desires, and goals of subjective aspirations.

In addition, this “third way” in the face of these separate poles does not have to take the form of a continuum, but there is also a variant that brings these poles together in cooperation, beyond their dispersion, and not only in polarized dualism. What comes into play here is a formula that points to the – not only sociologically important – *homo duplex* or even *homomultiplex* model when the above-mentioned factors act simultaneously or alternately (Manterys, 1996, pp. 27-48).

The model of this situation from cultural history represents the classic “Janus face,” which indicates an identity with profiles that are revealed in turns. In education, one must be able to operate with such doubled or multiplied attitude profiling, which requires the use of aesthetics of behavior and interaction in an oscillating mode. This form of combining poles is complemented by pointing to situations in which identity requires taking into account complexity that, at the same time, puts the subject in the face of a double danger referred to as the trap of Scylla and Charybdis from the fate of Odysseus. Relocation in such a situation is not without risk and costs, and the traditional search for the “golden mean” does not apply here.

Let us, therefore, first consider in more detail the nature of the identity poles themselves in the version of their radical opposition. On the one hand, we have solutions that are determined and largely independent of the entity’s actions. Psychologists tend to distinguish personalities and their features or conditions, such as temperament or biological factors, including programming according to DNA code. Sociologists emphasize the determinations inherent in social decisions, including the mechanisms of socialization and the pressures of local and historical circumstances. At the interface with anthropology, the instructive model of “intergenerational distance” per Margaret Mead has emerged (Mead, 2000), which shows how the mechanism of identity formation in this context changes depending on the pace of the social dynamism of transformations when the hitherto dominant, long-term stability of the world of the past is displaced by a world that pushes the older entities into the margins and forces the young generation to adapt to the revolution or modernization effected by the decisions of the dominant generation of adults. Ultimately, there appears a

dynamic in which change happens multiple times within the lifetime of a single population, and the world of adults is subject to processes that only the identities of the generation of young people can keep up with, which stimulates transformation to such an extent that adults have to learn from the young. Here, the future feels many times over, and educational institutions cannot continue to function as they did in the past unless they become blockages on development and generators of degradation of transmitted knowledge.

It is not without reason that the formulation that has emerged to the fore says that a person does not so much “come into the world” in the act of birth but rather is “thrown into the world” in a way that predetermines the limits of his/her being “himself/herself.” In the extreme case of esoteric traditions, there are even suggestions about the determinism of cosmic star constellations or in the mode of supernatural forces and “divine” will. This may also occur in the anthropological sense of the dominance of patterns that are supposed to represent individual Zodiac signs or through separate birth dates seen “numerologically,” which also has its own extensive tradition. Other cultural modes ultimately highlight eras, such as the types of years according to Chinese tradition. Otherwise, the fate of the human condition is diagnosed in this rich trend through entries read through Tarot cards, which in this tradition provide the opportunity to read or decode the fate that has occurred and that awaits the individual. There are also provisions sanctioning determinations expressed in the arrangements of selected bodily fragments. I do not intend to depreciate any of these traditions but only to comment on their impact on the life attitudes of entire communities, social circles, and media and cultural influences. These are ways people can perceive their identity as a human being, a citizen, or a fragment of a community, which can be given a particular meaning (through identification with the characteristics of a sect) or further shape their actions and lives according to and around it.

On the other hand, we are dealing with a vision of a fluid identity constantly coming into being, characterized by a space of “actual events” that can become significant in the “historical path of life,” as Albert N. Whitehead has put it (North Whitehead, 2021). Life is then entangled in processes of interactions that can shape an ever-current and changing hybrid that is subject to the effort of constantly renewed and temporary synthesis. It essentially depends on one’s own acts of self-determination, a choice that determines the idea of its rationality and consequences, or – on the contrary – entanglement in contingency and unpredictability. Identity can also be

perceived as emerging in the modes of the creative attitude of an individual who consciously shapes himself in actions and decisions (choices) similar to artistic acts. This may happen thanks to a will to adopt aesthetic and existential attitudes through voluntarily performed acts or accidental relationships and events considered as the source of one's self-fulfillment, which does not have to have any decision-making scheme in its background as a constantly valid mechanism.

In the history of contemporary philosophy, we have many cases of thinking about the human being with concepts that are free from determinisms and even normatively recognize human subjectivity in the "postmodern" spirit, as it is often called, or representing a "posthumanist vision of the subject" (Chutorański, 2013, pp. 109-124) deconstructed in terms of difference. One of the dominant formulas in this approach is Michel Foucault's provocative call: "Don't ask me who I am, and don't make me be who I was" (Kwiek, 1998). We have a different formula in Richard Rorty's vision, which affirms the attitude of an ironist in contemporary culture, in which man is doomed to constantly search for himself and a way to express himself. Even the mechanisms of influence of religious content may be included in the "process theology," in which identity is constantly constructed, including divine identity and particular faith traditions and denominations that evoke a "supernatural" but fully real world (Patalon, 2012, p. 271).

In the space of the problems under our consideration, we are facing various aspects of the condition of individuals and cultural conditions that can be dealt with by a philosophically mature intercultural education that tries to bridge the gaps between the different identity separatisms that constitute a curse for the modern world. This is not about creating a melting pot that mixes opposing extremes but about making space for possible encounters within the scope of diversity capable of mutually influencing without imposing one version of current experiences. Otherwise, one of the separatisms will consider itself authorized to press the nuclear button or trigger another civilizational catastrophe for all humanity. The processes of "disclosures" seem necessary here if our future is to be measured on a cosmic scale.

The Challenges of Caring for the Quality of Identity Confronted with the Difficulties of Adaptation

My considerations arise from noticing the destructive nature of the social phenomenon in the form of the growing loss of the symbolic aura in everyday social life with the participation of education, standardized beyond the concern for local roots in cultural meanings and for deepening their impact on the emotionality and cultural richness of the imagination. The extinction of living meanings in the residence space, which is increasingly dynamic and often temporary, degrades the quality of identity processes that concern residents and the aura for newcomers, not only tourists. Emigrants and refugees have particular problems with this as they build their relationships with the local world, where the previous identity, as a foreign one, maybe an obstacle, and the new one is not an easy space to identify and settle. One of the poles often comes to the fore: being confined to one's own environment or being open to processes that blur the historical conditions of one's own genesis and functioning values. Hence, it is very difficult to strive for the existence of identity as a "third value" (Mostwin, 1984), to go beyond such polarized reactions of emigrants or refugees, and to ensure that the "disclosure" of previous identifications contributes to a pluralized set of identities enriching the space with new interactions. However, this requires educational "desocialization" as a move beyond socialization seen as a "vortex of reduction of the cultural complexity of the World," or to put it another way, care for activating the mechanism of developmental "decentration" in the sense of the process characterized by Jean Piaget in his genetic epistemology and carefully transferred to the mechanism used in the theory of communicative action, which was created by Jürgen Habermas (Habermas, 2002) in order to affirm a type of decentered rationality distinct from the instrumental and consensual version of this action.

We know from Danuta Mostwin's research (Mostwin, 1984) how difficult it is to establish this "third value" in terms of the processes of creative adaptation to an environment that poses an identity challenge. Usually, the crucible mechanism works by blurring the differences, merging them into one magma, or locking oneself into one's original spiritual world in a way that excludes the possibility of broader integration. A creative approach to the process of growing into social space, as emphasized by the humanistic psychology of Kazimierz Obuchowski (Obuchowski, 1985) includes the attitude of identification with a "long-term task," which requires a long-term effort to work on becoming oneself without any guarantee of final success

that can be concluded with a satisfactory result. It is worth remembering that migration processes in the modern world are increasing on a massive scale from life-threatening zones, which makes “saving spiritual life” (Witkowski, 2023, pp. 347-357) a challenge that also requires the involvement of education, even if it is organized only temporarily. In general, the adaptation strategy focuses on short-term survival in a way that further degrades identity apart from the source trauma and through the domination of suffering and a feeling of injustice and rootlessness.

On the Pandemic of Thoughtlessness

I am, therefore, particularly interested in the orientation of care, as opposed to the increasingly automatic and widespread loss of the importance of symbolic places in the realities of everyday life. This happens when places of residence (or temporary stay) are perceived only superficially and instrumentally. Therefore, the entities involved in them remain detached from their semantic roots in the tradition from which they arise and when they are deprived of other functions (e.g., aesthetic) apart from utilitarian ones. The rush of everyday life focused on the episodic present, ritually organized and reduced only to the goal of survival in the mode of an axiologically superficial life experience fragmented by activities makes these symbolic meanings invisible and devoid of influence for the inhabitants, both culturally and existentially. The names of significant people or references to historical events inscribed in the names of places or objects become dead references, devoid of the aura of uniqueness and depth, and therefore stripped of the associations that give them meaning and even more so value. Although symbols always “give food for thought,” as we know well from the hermeneutic classics, this remains a challenge for education because the effects and relationships are often unpredictable.¹

¹“Education does not mean safer, more predictable, and risk-free formal arrangements: Sometimes, it is a way of finding oneself stranded between promise and hope. This promise applies to a vision of life which everyone entertains differently. Moreover, everyone is radically responsible for the development of this vision. No one can take this responsibility from a human being, even where the human being would be pleased to be rid of this incubus. The promise cannot be predicted on the basis of results taken from the past. The promise, *ἐπαγγελία*, is what reveals itself to us. Its biggest enemy is calculation, spiritual parsimony. And its greatest friends are uncertainty, consent to risk-taking, talent, and determination. The promise of education is not an anticipation of, and a calculation for, future results, but an invitation to courageously clash with life as a task, to look into the future which cannot be determined by our desires and expectations alone. The risk of education is the danger of not noticing the potential that lies in the development as a human being, an inability to imagine the almost unlimited personal possibilities of maturing and growth. Education is not the multiplication and accumulation of the information that gathers momentum around a human being and in its living environment, but constant growth of the human being as a human being (*Zuwachs an Sein, an increase in Being*). The focus on development and growth becomes a way of being that

Meaningful impulses may not be received, heard, noticed, or emotionally internalized beyond a superficial semantic association with a dead but communicatively useful name, usually reduced to a more minor, abbreviated narrative formula with only technical information content. The individual may be “absent” from their significant space, as lacking “readiness to engage in the encounter” in the sense of presence following Jacques Maritain, and when understanding a significant encounter, as Hans-Georg Gadamer does, as requiring the emergence of a profoundly experienced “sense of community of experience.”

Meanwhile, when such symbols are reduced in everyday perception, they can be perceived – under the influence of spiritual work against the background of cultural references related to them – as potentially profound sources of rooting and developing the cultural identity of individuals, groups, and environments, as well as social institutions. They can facilitate the processes of recognizing one’s genesis, the complexity of its sources, and the course of events leading to their distinction in the field of recognized and emotionally experienced meanings. We encounter the “loss of space for reflection” recognized in cultural and social diagnoses in many ways, including as it is inscribed in the rush and action of education in the practice of being a resident settled in a specific, ritually shallow rhythm of everyday life (Baudrillard, 1998). Thus, the ability to “objectify one’s own subjectivity” is lost since it requires a reflective approach.² This is also the case in educational processes and institutions and self-education practices or their substitutes, adapted to pathological institutional requirements and evaluations often in educational processes. There is no room here for the necessary glimpses of deeper meanings and their emotional rooting in one’s own vision of oneself and one’s world.³ Jean Baudrillard and Peter Sloterdijk (Sloterdijk, 2008), in their critical reflections on the identity challenges of modern times, and Olga Tokarczuk, in her Nobel Prize message, clearly point out in their contexts of analysis this symbolic atrophy,

makes education possible. This way of being, despite an apparent weakness, uncertainty, and unpredictability in itself, not only allows a human being to reach his/herself but also represents the chance of opening oneself to the other. The hermeneutics of education, understood in this way, becomes at the same time the hermeneutics of hospitality. It is an invitation to take the risk of education on the chin bravely. In this sense, the risk is not a deficiency (*defectum*), but a way of discovering life, which is a constant challenge and call issued to all individual persons.” Andrzej Wierciński, *Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education* (Zürich: Lit Verlag, 2019), 320-321.

² See the concept of “revolution of subjects,” in Kazimierz Obuchowski, *From Object to Subject* (Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001).

³ Martin Heidegger’s intuitions and categories for diagnosing various collapses of being in the world become necessary here, see Martin Heidegger, *Being and Time*, trans. Bogdan Baran (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994).

which has long since been growing with the involvement of educational institutions, the media, and the overlooked “epidemic of thoughtlessness” (Tokarczuk, 2021) that deforms the functions of individual institutions and media. This deformation appears as a “norm” tamed as an identity that permanently accompanies the lives of subsequent generations and social circles, imposing its way of negating the effort to establish bonds with symbolism historically rooted in works of a rank requiring a more profound cultural background. It is not for nothing that Florian Znaniecki (Witkowski, 2022) compared urban life to the situation of the inhabitants of Plato’s cave, unaware that they are entangled in a reduced reality and are satisfied with substitutes for meanings in the density and haste. They thus reduce their own being in the world to *ad hoc* functionality, identifications detached from the symbolic depth of a place, in accordance with the processes that create virtual bonds through the Internet and gadgets enabling distance communication, up to global identifications on the Internet with placeless communities. Reflexivity in the attitude toward symbols increases with the ability to read signs in their ambiguity and semantic orientation, thus requiring the practice of using the vaccine of reading literature, which immunizes against socialization reductions in ideas about norms or standards.

Attitudes Toward Culture as a Source of Meaning in Life

The considerations undertaken above combine a hermeneutic and critical approach that highlights – as something that needs to be overcome – the phenomenon of the modernization paradox, which concerns the disappearance of the meanings inscribed in the symbols that mark places in urban space. At the same time, I am interested in the question of whether it is possible to counteract this loss of meaning educationally, what new cultural practices are necessary, and what modifications to ideas about school and its programs involve. There is also the separate issue of community activities outside the framework of dominant institutions for building conditions to unify practices beyond the logic of instrumentalization for the very value of community experience in a space saturated with an emotional aura. The condition for changing the emotional bond with the place of “being in the world” turns out to be activating and awakening the motivation to engage in maintaining the meaning of symbols for identity as understood per Roman Ingarden and his *A Little Book about Man* as determined by “the act for which I take responsibility” (Ingarden, 2006). One

of the implications of Ingarden's analyses is a fundamental suggestion against the domination of educational introduction to professional roles, when, in the face of growing "free time" within a prolonged life, that is time which is empty and dangerous at the same time, a person is supposed to be prepared to deal with the emptiness of meaning in his/her existence, whereby there is an experience of a crisis of identity that requires a "new birth" (Witkowski, 2015). In particular, the point is for a person to obtain educationally radical "empowerment"⁴ to stand up for themselves and take care of themselves in creatively creating the meaning of their own lives, which, as Paul Tillich has repeatedly emphasized, requires the capacity for "self-transcendence."⁵ Furthermore, the point is to ensure that a person is not condemned only to professional external support in the form of advanced logotherapy (Frankl, 2018) or other forms of psychotherapeutic influence, which is impossible without a "covenant" to work on one's own broken identity.

This can be accomplished by implementing the cultural practice of building multi-generational communities of people and environments around the symbols of particular active places, affirming these symbols as a significant basis for their identity. This allows for fusing together the collective identity as distinguished in a valuable way from the environment by giving living meaning to the symbols it recognizes. Cultural attitudes and educational strategies require engagement in "recovering meanings," which is possible by "capturing texts," or even their fragments, to use one's own identity, which is enriched by being rooted in culture at the level of individual symbols and events.

Examples of such may be communities gathering around the name of a street or the name of a square, or they might pertain to giving meaning to places such as a school or theater, church, etc. This is possible by engaging in activities around them – separate from the standard functioning of the role of these places – and creatively developing the meaning and deepening their function of bringing communities together, also using artistic means and practices. For example, murals on houses can participate not only in the aestheticization of a place devoid of creative impulses but also in building an emotional bond with the symbolic

⁴ This is postulated by "critical pedagogy", also called "radical", see Henry A. Giroux, Lech Witkowski, *Education and the Public Sphere. On the Experience of Radical Pedagogy* (Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2010).

⁵ Paul Tillich, *Systematic Theology*, vol. I-III, trans. Józef Marzęcki (Kęty: Editions Antyk, 2004, 2005). See also: Monika Jaworska-Witkowska, *Challenges of the "Self-Transcendence" of the Spirit in the Face of "Polarity" of Being (Reading Paul Tillich's Systematic Theology for the Humanities)*, "Er(r)go" vol. 48, 2024.

uniqueness of the place, the meaning of which is thus revived and inscribed in the cultural identity of the environment here, rooting its place in the world. Then, the dead walls begin to live and communicate in a space with seemingly no room to communicate essential meanings. It is also possible to highlight the intersections of diverse sets of symbolic content, characteristic of the diversity of places within their more giant mosaic, as constituting the symbolic richness of a place rooted locally in various traditions and styles associated with different environmental saturations in the scope of meanings that united individual communities in earlier historical periods.

I intend to draw attention to developmental difficulty and its consequences in encouraging individuals to “care for themselves” in the sense of Michel Foucault (Foucault, 2000). This indicates the requirement to couple educational processes with the processing of their transformational significance for the personality (including adults). The symbolic revitalization of the residence space and its significant places, which are simultaneously reduced instrumentally in everyday life to their practical functions, requires recognizing the phenomenon of identity crisis and counteracting it by stimulating symbolic engagements. When unrecognized and insurmountable, this crisis deepens by becoming less emotionally rooted in cultural meanings and even more so in values. This leads to the disappearance of the living presence of culture in human identity as “symbolic memory,” constituting the “soil for identity,” as understood by Helena Radlińska’s social and cultural pedagogy (Witkowski, 2014). This soil, as an “invisible environment,” requires not only care in terms of the quality of access to symbols and the meanings and values concealed therein but also their real presence in identification gestures and the entire identity attitudes of entities wanting to have access to the “symbolic profit,” in the sense of Pierre Bourdieu, that can be mediated through them. Significant enrichment of the perspective revealing the possibilities of rooting identity in urban space is the trope of praising “passages,” developed by Walter Benjamin (Benjamin, 2005), as revealing a new complexity of the paradoxical relationship: place *versus* “non-place” in culture and social space. Caring for “anthropologically significant places,” which are significant through the event of encountering them for the spiritual development of sensitivity and imagination that is essential to identity, turns out to be educationally significant. This also allows us to think about education strategies in this context as “being on the road,” where common associations with the attitude of a tourist, a vagabond, or a passer-by

(*flâneur*), as Zygmunt Bauman (Bauman, 1996) called it in his significant typology, cited here illustratively, are not enough. As we know, it requires restoring the dramaturgy of the “pilgrim’s” attitude in the same approach, affirming axiological communities, and experiencing the importance of the place and the value of the movement itself, which for the identity involved in this process is neither merely a meaningless episode nor a fragment isolated from the remaining content of the experience. Moreover, this attitude of the law does not allow for irresponsibility for the function of this “spiritual” event in further life as being on the road by such an entity.

On Giving Meaning to Places

In developing the perspective indicated here, I am essentially referring to the findings contained in the considerations in my book on the importance of “capturing texts”. (Jaworska-Witkowska, 2016). The city’s space of meanings requires an engagement analogous to “text culture,” which is developed more fully there. Mere fragments or traces highlighted against a background that have lost the invitation to mindfulness, when they are replaced only by a flash of afterimages that are unable to add meaning to the lost whole, are not enough. It was no coincidence that Marek Nowakowski based his accounts of urban peregrinations on the idea of “afterimages.” Because they are as just natural as they are insufficient and as their spiritual message tends to be lost.

Places can be marked minimally significantly (like numbering streets in New York), and symbolic struggles can be waged over them by means of political pressure (naming schools, squares or streets after even controversial figures) or erecting monuments. Meanwhile, such symbolic gestures of distinguishing places, even those marked with surnames, may result in a complete degradation of meanings and a lack of interest in what a given surname could mean culturally for the recipient’s identity. This is the equivalent of the well-known paradox pointed out by literary theorists that giving a classic text the status of compulsory reading in the school curriculum may lead to its degraded reception in the interpretation of shallow didactics. In this context, the intuition of the Polish classic of cultural sociology, Florian Znaniecki, seems to be accurate when he suggested that the city can be viewed as “Plato’s cave,” which means that it does not facilitate the easy extraction of symbols and their meanings as ideas that can reshape the spirituality of those who in this place have become at home in this world of everyday life without profound thinking (reflexivity). All of this

requires a reevaluation of the quality of education as a basis and path for building the foundations of cultural identity, as well as the practice of growing into the symbolic space of the city, so that these two complementary processes are not reduced to meaningless and therefore valueless — from the point of view of care for spirituality and identity — units and collectivities in contemporary culture.

Just as cultural masterpieces can be “silent,” that is, say nothing and mean nothing to the recipient of their narrative who does not have the culture to read (decode) them, so can places endowed with the quality of *genius loci* as their unique cultural aura (if only because of their culture and the historical figures associated with them) be indifferent or empty, lacking an emotional bond. This bond requires the pursuit of immersion in their symbolism, both cognitively and performatively, through community and cyclical events, such as meetings and initiatives, establishing a tradition that is alive and significant for subsequent generations. This may involve deepening the understanding of the cultural significance of the patrons of places, including streets or institutions, as well as making them symbolic names of forms of distinguishing events, such as competitions and festivals, or through awards, scholarships, and modes of granting status, e.g., through the names of academic departments. Without this multi-faceted effort, the names of streets or significant places in the city will only mean as much as the numbers assigned to streets in downtown New York.

A separate challenge for caring for the importance of the place of life is the approach to the dilemma inherent in the tension: modernization *versus* tradition, where a mutual deepening of the perspectives inherent in these poles must replace convenient and imposing dichotomizations. In this unifying approach, it is necessary to refer to the clash of new functions and solutions with the legacy of historical objects, including their incomplete traces, which are sometimes obscured by subsequent modifications. This sometimes concerns the removal of these modifications, which turn out to be based on erroneous premises, such as the trivial removal of green areas (parks, squares) that take up space for, e.g., new transport solutions alleged to be functionally necessary. This approach destroys the greenery and gives way to concrete parking spaces, increasing the air temperature in such a destroyed zone. Economic calculation and the instrumental approach to space are only ostensibly accepted here in the long run, as has turned out to be the case from the fate of such solutions that lay concrete over green squares or demolish old buildings for much more impressive places.

In Lieu of a Conclusion: On Being on the Road in the Face of Difference

All of this serves indispensable educational, social, and creative efforts that aim to prevent the disappearance of the importance of symbolic places in the cultural identity of their residents and their communities. Such efforts influence the sense of settling in the social world, civic attitudes, and the readiness to engage in community rituals and the existentially significant experience of the value of the place in which one is rooted in more than a formal way. The hermeneutics of the city calls for supporting active efforts to promote the life-giving nature of meanings and transform them into symbols that shape the spiritual identity of individuals and the cultural community of their collectivity. This is achieved through their emotional presence in a space that is saturated with impulses that strengthen the sense of settling into an aesthetically and semantically valuable layer of social existence.

Finally, it is worth adding (with a view to opening new considerations) the historical diagnosis of Alfred N. Whitehead from *The Adventures of Ideas* that in the history of civilization, “[a]lmost every reason for the development of cities has been thoroughly modified along with the development of civilization” (North Whitehead, 2020, pp. 116-117). This involves considering both their disadvantages and positive functions; this concerns changes in functions: from defense or mobilization of power, or the ease of trade, assistance, and coexistence, to the value related to “the concentration of possible aesthetic and cultural experiences” (North Whitehead, 2020, p. 117). Therefore, it concerns phenomena that are decisive for the identity-building processes of individuals and communities and their involvement in using modes of interaction and spending time. This is the case insofar as it also remains possible to notice the dynamics of changes in the organization of social space in cities, which can be captured by discovering the functions of passages or galleries in terms of the possibilities of using time. This happens in the mode of experience referred to in Zygmunt Bauman’s hermeneutic sociology as “being on the road” (Bauman, 1996) by a character looking for a pleasant way to spend time in attractive places, which is reflected in the term “unhurried passer-by” (*flâneur*).

It is abundantly clear that the identity of urban space and its participants is constantly changing regarding the symbolic meaning of its places and their impact on social life. From the urban “jungle” to social “salons,” stadiums, and galleries, even extremely opposing opportunities and threats manifest themselves in such a space. Dealing with the world’s

complexity without education means becoming a victim of radical simplifications and antagonisms. It, therefore, becomes necessary to redefine the concept of the border from its function of separation to the function of the life of culture in its saturation with difference, which Mikhail Bakhtin described as the “border effect” (Witkowski, 2000) i.e., the result of a constant change in the perspective of understanding oneself and building a hybrid whole, at the same time learning many different considerations which become increasingly fused into a rich whole thanks to the integrated diversity.

Bibliografia

- Baudrillard, J. (1998). *America* (R. Lis, Trad.). Wydawnictwo “Sic!”.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodern Ethics*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benjamin, W. (2005). *Passages* (I. Kania, Trad.). Wydawnictwo Literackie.
- Chutorański, M. (2013). *The Concept and Contexts of Education in the Works of Michel Foucault*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Foucault, M. (2000). *Philosophy, History, Politics. Selection of Texts* (D. Leszczyński & L. Rasiński, Trad. e Intr.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frankl, V. (2018). *Doctor and Soul. Introduction to Logotherapy and Existential Analysis* (R. Skrzypczak, Trad.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Giroux, H. A., & Witkowski, L. (2010). *Education and the Public Sphere. On the Experience of Radical Pedagogy*. Oficyna Wydawnicza “Impuls”.
- Habermas, J. (1999). *Theory of Communicative Action, volume I: Rationality of Action and a Social Rationality* (A. M. Kaniowski, Trad.; M. J. Siemek, Rev.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Habermas, J. (2002). *Theory of Communicative Action, volume II: A Contribution to the Criticism of Functional Reason* (A. M. Kaniowski, Trad.; M. J. Siemek, Rev.). Wydawnictwo PWN.
- Heidegger, M. (1994). *Being and Time* (B. Baran, Trad.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ingarden, R. (2006). *A Small Book about Man*. Wydawnictwo Literackie.
- Jaworska-Witkowska, M. (2016). *Capturing Texts. Afterimages of Reading*. Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.

- Kwiek, M. (Ed.). (1998). "Don't ask me who I am..." Michel Foucault Today. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Manterys, A. (1996). Homo duplex czy homo multiplex. *Studia Socjologiczne*, 1(140), 27-48.
- Mead, M. (2000). Culture and Identity. A Study of Intergenerational Distance (J. Hołówka, Trad.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mostwin, D. (1984). The Third Value. The Formation of a New Identity of the Polish Emigrant in America. KUL Wydawnictwo Naukowe.
- Obuchowski, K. (1985). Creative adaptation. Książka i Wiedza.
- Obuchowski, K. (2001). From Object to Subject. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Ortega y Gasset, J. (1982). The Revolt of the Masses and Other Sociological Writings (P. Niklewicz & H. Woźniakowski, Trad.; J. Szacki, Intr.). PWN.
- Patalon, M. (2012). Religion. In M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, & T. Szkudlarek (Eds.), Discursive Construction of the Subject. A Contribution to the Reconstruction of Cultural Pedagogy (pp. 267-302). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sloterdijk, P. (2008). Critique of Cynical Reason (P. Dehnel, Trad. e Intr.). Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sloterdijk, P. (2014). You Have to Change Your Life. About Anthropotechnics (J. Janiszewski, Trad.; A. Żychliński, Pref.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tillich, P. (2004-2005). Systematic Theology, vol. I-III (J. Marzęcki, Trad.). Editions Antyk.
- Tokarczuk, O. (2021). Tender Narrator. Wydawnictwo Literackie.
- Whitehead, A. N. (2020). Adventures of Ideas (M. Piwowarczyk Trad. e Indice; P. Gutowski, Ed.Scient. e Intr.). PWN.
- Whitehead, A. N. (2021). Process and Reality. An Essay in Cosmology. Gifford Lectures Delivered in the University of Edinburgh During the Session 1927-1928 (P. Staroń, Trad.). Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Wierciński, A. (2019). Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education. Lit Verlag.
- Witkowski, L. (2000). Universalism of the Borderland. On the Semiotics of Culture by Michail Bakhtin in Context of Education. Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Witkowski, L. (2014). Invisible Environment. A Complete Pedagogy by Helena Radlińska as Critical Ecology of Ideas, Mind and Education. On the Place of Pedagogy in the Breakthrough of Duality in the Humanities. Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Witkowski, L. (2015). Versus. On the Structural Duality of Development Phases in Life Cycle Ecology of the Psychodynamic Model of Erik H. Erikson. Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Witkowski, L. (2022). Transactuality and Claims in the Humanities. Florian Znaniecki: Heritage of Ideas and its Discontinuities. Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Witkowski, L. (2023). "Rescue for Spiritual Life". In M. Paluch (Ed.), Dictionary of Life-Saving Words (pp. 347-357). Oficyna Wydawnicza "Impuls".

Il bel gioco: costruire spazi di ozio e di bellezza

ELISA PALOMBA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO



Obiettivo di questo saggio è quello di individuare e definire i principi per la progettazione di spazi di gioco che siano non soltanto funzionali e sicuri, ma anche esteticamente rilevanti. I bambini percepiscono la bellezza? In che modo le caratteristiche estetiche di uno spazio di gioco influenzano i processi di sviluppo? Analizzando i risultati di studi afferenti a discipline differenti – dalla psicologia della bellezza alle neuroscienze all'architettura – questo saggio descrive alcuni approcci e strategie per costruire bellezza intorno al bambino.

La sensibilità estetica nella prima infanzia

Il cervello umano – durante le prime fasi dell'esistenza – si sviluppa si sviluppa in maniera più rapida di quanto faccia durante tutto il resto dell'intera vita (The National Research Council and Institute of Medicine, 2000). Il Centro per lo sviluppo del bambino di Harvard (2007) sottolinea in uno dei suoi report conclusivi: “il periodo fra la nascita e i cinque anni è un tempo di rapido sviluppo cognitivo, linguistico, sociale, emozionale e motorio. Questa prima fase fornisce le fondamenta a partire dalle quali possono essere sviluppate le funzioni superiori”.

In questa prima fase di sviluppo l'esperienza del gioco svolge un ruolo fondamentale: J. Harding, nel testo “The brain that Loves to Play” (2024), sottolinea come la “mobilitazione” dei neurotrasmettitori cerebrali durante l'attività ludica abbia forti somiglianze con quella che si realizza durante azioni fondamentali per la sopravvivenza, come l'alimentazione. In altre parole si rileva un incremento nel piacere associato alla socializzazione, ma è anche possibile ipotizzare che il gioco sia una componente di quelle necessità primordiali elaborate nel nucleo *accumbens*, alla stregua di altre fondamentali funzioni quali alimentarsi o riprodursi. A dimostrazione di ciò è possibile rilevare che durante l'esperienza ludica si verifica un incremento nella produzione di ossitocina, un ormone che incrementa le capacità di socialità e di empatia nei bambini.

Se quindi il gioco svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo umano, gli studi sul gioco – soprattutto nella prima infanzia – sono spesso focalizzati sull'analisi degli aspetti cognitivi, linguistici e sociale osservabili nell'esperienza ludica. Agli aspetti estetici degli ambienti di gioco e alla loro progettazione è riservata una attenzione marginale. Sul piano pedagogico l'esperienza estetica è solitamente ricondotta ad un campo specifico di esperienza, "Immagini, suoni, colori" (Miur, 2012), in cui l'accento è posto soprattutto sulla possibilità di usare linguaggi e materiali differenti in relazione all'espressione di Sé. Eppure l'esperienza estetica appare molto più pervasiva e precoce: le ricerche nell'ambito della Psicologia della bellezza (si veda, per una rassegna, Costa e Corazza, 2006) hanno evidenziato che – fin dalla nascita – i neonati sono attirati dal "bello", ovvero da quelle forme che possiedono specifiche caratteristiche estetiche (Tautou, 1982; Smith, 1982). Ad esempio, gli studi di Langlois et al. (1991) hanno la preferenza visiva per gli stimoli complessi, dotati di simmetria, mobilità e curve già nella fase neonatale; indagini successive hanno confermato questi risultati, sottolineando come bambini piccolissimi preferiscano stimoli dotati di armonia e di regolarità, riflettendo la preferenza percettiva per tutti quegli stimoli caratterizzati da proporzione aurea.

In particolare, ad attirare lo sguardo dei neonati è soprattutto il viso umano (stimolo simmetrico, mobile e curvo per eccellenza). Queste preferenze percettive comportano un significativo vantaggio evolutivo: l'innata tendenza a preferire questo tipo di stimolo permette, infatti, al neonato di individuare nello spazio circostante "gli oggetti sociali" più rilevanti, ovvero le figure di riferimento indispensabili per la propria sopravvivenza.

L'esperienza estetica è – per il bambino – simile al gioco, poiché ha un valore intrinseco: essa si verifica

tutte le volte in cui permettiamo ai nostri sentimenti di prendere il pieno controllo dell'attenzione. Il senso estetico, poiché sommerge completamente la nostra consapevolezza, accresce l'intensità dei nostri sentimenti. È come alzare improvvisamente il volume. L'esperienza estetica non conduce a qualcosa di pratico o di produttivo: è fine a se stessa" (Flannery, 1977, p. 22).

Del resto l'aisthesis – intesa come percezione multimodale del mondo attraverso il corpo – descrive perfettamente l'esperienza infantile, il suo essere-nel-mondo. La tendenza a prediligere e a gioire di determinate forme, sapori, suoni e materiali è presente quindi fin dalla nascita e molto prima che il bambino sviluppi le abilità di usare strumenti semplici e di creare

artefatti: è possibile affermare che tutte le esperienze infantili abbiano una componente estetica, che può ad esempio manifestarsi attraverso la preferenza per una melodia particolare, oppure per uno stimolo luminoso in movimento.

L'esperienza estetica è totalmente immersiva: ha certamente un correlato nella percezione visiva, ma non può ridursi solo a questo: si tratta di un processo multimodale, il quale attiva circuiti sensorio-motori, visceromotori, e non in ultimo affettivi (Freedberg e Gallese, 2007). Ad esempio, bambini di poche settimane di vita producono con il corpo una serie di micromovimenti in risposta al linguaggio umano; una specie di danza attivata dalla voce, dal ritmo della lingua (qualunque lingua). La stessa "danza" non compare quando il bambino sente altri suoni, indicando una innata sensibilità e predilezione per determinati stimoli sonori (in questo caso, per la voce umana; si veda Oliverio, 2017).

La sensibilità estetica si manifesterebbe, quindi, fin dalla nascita (Meltzer, 1988): il bambino vive un'intensa risposta estetica alla bellezza del mondo esterno con tutta l'ampia varietà di stimoli nuovi e sorprendenti: colori, suoni, sapori, odori che colpiscono i suoi sensi. Mentre il bambino riceve il latte, contempla il volto della madre e il "buono" gustato viene associato al "bello" percepito, sicché il bello viene a fungere da simbolo. L'immagine dell'adulto di riferimento – contemplata nei primi tempi di vita – è il precursore di ogni bellezza. Il mondo interno, la vita mentale, prende forma grazie a questa prima fondamentale dimensione formale "estetica" delle cure.

A questa precoce sensibilità estetica osservabile nel bambino non corrisponde tuttavia un'attenzione specifica agli aspetti estetici dello spazio di gioco: spesso nella progettazione degli ambienti ludici vengono privilegiate esclusivamente caratteristiche quali la sicurezza, l'igiene, la funzionalità, trascurando di educare lo sguardo "al bello", al gusto cromatico, al senso della forma, al paesaggio sonoro. Eppure è proprio un approccio estetico, basato sul coinvolgimento di tutti i sensi, a consentire e a sostenere l'esplorazione del mondo da parte del bambino, accompagnando lo sviluppo dell'intelligenza corporeo-cinestetica e senso-motoria. È particolarmente importante che l'esperienza della bellezza avvenga nei primi anni di vita – attraverso una accurata progettazione degli ambienti – proprio per le caratteristiche dello sviluppo di cui si diceva all'inizio. Del resto John Keats affermava che "Una cosa bella è una gioia per sempre" mentre, sul piano più strettamente pedagogico, John Dewey sottolineava come il compito dell'educazione sia quello di fornire

l'esperienza umana quotidiana non solo di significato intellettuale e morale, ma anche estetico.

Come progettare allora questi spazi di bellezza?

Creare bellezza intorno al bambino: spazi, luoghi, paesaggi di gioco

La ricerca sugli aspetti estetici è stata spesso focalizzata soprattutto sull'analisi dell'ambiente classe e dei beni di consumo progettati per l'infanzia. Spesso le classi sono decorate con prodotti commerciali attraenti ma al tempo stesso "di serie" (personaggi famosi di cartoon, film, immagini stereotipate e semplificate), più efficaci per formare giovani consumatori ad un gusto "medio" (Simone, 2009), piuttosto che per stimolare in essi la ricerca del bello. Sussiste attualmente il chiaro pregiudizio vede i bambini come incapaci di risposte estetiche, non avendo ancora la capacità di elaborare giudizi maturi. Tuttavia gli studi di neuroscienze sopra citati rilevano come la "finestra temporale" dei primi anni di vita rappresenti il periodo ideale per gettare le fondamenta della esperienza estetica.

Le modalità attraverso cui i bambini sono introdotti all'esperienza estetica sono importanti allo stesso modo dell'esperienza stessa (Diamond e Hopson, 1998). Affinché questa si verifichi, occorre progettare ambienti – interni ed esterni – in cui i bambini possano sperimentare la bellezza a partire dal coinvolgimento sensoriale, anche attraverso l'osservazione di manufatti artistici e la possibilità di avviare discussioni sull'arte e sulla bellezza.

Koster (2012) ha sottolineato la rilevanza della mediazione degli adulti, chiamati a creare intorno al bambino un "ambiente d'arte", attraverso la scelta di strutture, forme, colori, materiali, musica, illustrazioni (dai libri alle pareti) che circondano il bambino fin dai primissimi giorni di vita.

Naturalmente il primo presupposto per sostenere l'esperienza estetica nel bambino è che lo stesso adulto sia consapevole della bellezza che lo circonda, che abbia occhi per identificarla e sappia condividerla con i bambini. David Hume affermava che "La bellezza delle cose esiste nella mente di chi le contempla"; similmente André Gide scriveva che la bellezza non sta nella cosa guardata ma nello sguardo. La capacità di scoprire bellezza negli ambienti quotidiani rappresenta quindi un aspetto indispensabile della competenza educativa: progettare un ambiente "bello" non significa investire ingenti somme per creare effetti speciali, ma essere in grado di cogliere la bellezza anche nella danza di una busta di plastica agitata dal vento (quel tipo di sguardo è descritto magistralmente nel film

“American beauty” di Sam Mendes del 1999).

Si tratta, in altre parole, di partire dalla consapevolezza che lo spazio non rappresenta uno sfondo incolore in cui collocare la quotidiana esperienza del bambino: va piuttosto considerato come un complesso dispositivo pedagogico, un “suscitatore di esperienze” (Bondioli e Savio, 2018, p. 14), articolato nella sua dimensione fisica (luoghi, arredi, materiali) e temporale (routine, ritmi, discontinuità).

Del resto, già le intuizioni pedagogiche di Loris Malaguzzi avevano focalizzato l’attenzione sulla progettazione dello spazio (Malaguzzi, 1996), considerato come “terzo educatore” (Mariani, 2015). Sulla stessa scia, gli Orientamenti sottolineano come

Ambienti ben progettati, esteticamente gradevoli, attrezzati, sicuri e stimolanti completano e potenziano l’intervento dell’educatore, orientano e arricchiscono gli interessi e i vissuti dei bambini, rendendo concretamente visibili il percorso compiuto e le conquiste fatte (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, 2022, p. 20)

È possibile quindi affermare che “lo spazio parla”; tuttavia il suo codice non sempre è esplicito e riconoscibile, ma viene comunque percepito ed interpretato dai bambini fin dalle fasi precoci dell’esistenza (Rinaldi, 1998).

La progettazione degli ambienti ludici parte in primo luogo da una riflessione sulla distinzione fra luogo, spazio e paesaggio, al fine di identificare alcuni elementi chiave necessari per un approccio estetico alla realizzazione degli ambienti.

Spesso accade di utilizzare i termini “spazio” e “luogo” come se fossero sinonimi; in effetti ciò accade quasi sempre nell’esperienza quotidiana. In realtà molte discipline – dalla Geografia, alla Sociologia, alla Psicologia – hanno focalizzato l’attenzione su questi due termini e il loro portato scientifico. In sintesi, il concetto di spazio fa riferimento ad una porzione del territorio analizzato in base a caratteristiche quali dimensioni, distanze, superfici. In particolare la geografia umanistica opera una distinzione fra “lo spazio (l’oggetto di studio astratto delle analisi scientifiche) e il luogo (lo spazio a cui sono attribuiti significati)” (Banini 2019, p. 66); in questo senso, “lo spazio vissuto si estende a partire dalla culla del neonato per giungere ad un mondo più o meno vasto dell’adulto” (Squarcina, 2022, p. 70).

Partendo da un’altra area di indagine, gli studi di Lewin ci permettono di analizzare lo spazio individuandone i due aspetti costitutivi: quello materiale (aspetti fisici, urbanistici, geografici, ecc.) e quello psicologico, in cui il riferimento va alle modalità attraverso cui ciascuna persona fa esperienza

del proprio spazio. L'ambiente, secondo Lewin (1963), sarebbe il risultato di questo intreccio fra aspetti materiali e psicologici. Ne consegue che il comportamento di un individuo è influenzato sia dalla rappresentazione psicologica dello spazio, sia dalle caratteristiche oggettive di quest'ultimo. Questo intreccio appare particolarmente rilevante nelle prime fasi dello sviluppo, in cui il bambino non percepisce una chiara differenziazione fra il Sé e l'ambiente: in altre parole, l'organizzazione dello spazio irrompe più facilmente nella zona interna del bambino, determinando – laddove siano presenti fonti di stress – forme di ansia, disagio, disorientamento (Bondioli e Savio, 2018).

L'attenzione alle caratteristiche simboliche e alle valenze sociali dello spazio è rilevante anche nelle riflessioni di Goffman (1971), il quale sottolineava come ruoli, funzioni e comportamenti vengono a definirsi come correlato specifico di uno spazio fisico. Gli studi di Goffman appaiono rilevanti anche in ambito educativo: a cominciare dal nido e dalla scuola dell'infanzia, l'ambiente educativo può essere analizzato secondo questo approccio. In altre parole, l'articolazione degli spazi prefigura e struttura il tipo di relazioni fra adulti e bambini e fra gli stessi bambini. Le regole di comportamento, gli inviti ad agire secondo specifici copioni, sono iscritti nello spazio: l'invito all'esplorazione autonoma e alla manipolazione o, al contrario, l'inibizione all'agentività infantile, rappresentano impronte educative impresse nello spazio di vita del bambino.

Le riflessioni recenti di M. Augé (1999) appaiono ugualmente rilevanti per l'analisi pedagogica, poiché evidenzia l'importanza dello spazio nello sviluppo identitario. L'Autore – attraverso la nota distinzione fra luoghi e non luoghi – sottolinea come i primi siano caratterizzati dalla presenza di elementi che rimandano ciascuna persona alla propria identità, appartenenza, storia: si tratta cioè di spazi di relazioni e di riconoscimento reciproco. I non luoghi sono spazi di attraversamento temporaneo e talvolta casuale, in cui sono rilevanti le caratteristiche funzionali (un centro commerciale, una stazione) ma non quelle identitarie.

A questo proposito, riprendendo la riflessione di A. Tagliapietra (2005) è possibile affermare che gli spazi si pensano, i luoghi si abitano: pensare uno spazio per l'infanzia significa allora progettarlo in base a criteri che consentano al bambino di vivere quello spazio come un luogo di appartenenza, alla cui identità percepisca di contribuirvi attraverso le proprie attività quotidiane.

Al di là dei concetti di luogo e di spazio, sembra utile richiamare qui anche quello di "paesaggio": sul piano pedagogico è particolarmente

interessante poiché racchiude in sé sia il riferimento al territorio, sia lo sguardo di chi lo osserva: il paesaggio, infatti, possiede “aspetti e caratteri derivanti dalle azioni di fattori naturali e/o culturali (antropici)” (Giordano, 2006). Il paesaggio è anche un prodotto sociale e identitario e, come tale, è dinamico e portatore di significati per coloro che lo osservano. In quanto paesaggio, quello pedagogico suscita vissuti (differenti a seconda di chi lo abita), indica ruoli e relazioni, evidenzia i caratteri identitari, l'appartenenza (o l'esclusione), suggerisce norme di comportamento. Come afferma A. Bondioli (2000)

L'organizzazione ambientale agisce per lo più in maniera sotterranea e occulta, senza che gli individui se ne rendano conto”, tanto da parlare di “pedagogia latente” a indicare “una pedagogia iscritta nella disposizione degli ambienti e degli arredi” (Bondioli, p. 348).

Come già affermava B. Bettelheim, gli spazi educativi – in primo luogo le scuole – possono essere considerate un esempio di come l'ambiente creato per i bambini rifletta la nostra idea di infanzia; allo stesso tempo la struttura dello spazio – lungi dall'essere un “contenitore” neutrale – influenza profondamente l'esperienza del bambino contribuendo a formare l'opinione che ha di sé (Bondioli, 2018, p. 140). Sulla scia di N. Postman possiamo affermare che “l'ambiente stesso è un messaggio, poiché controlla le percezioni e gli atteggiamenti di coloro che lo abitano”.

La focalizzazione sulle attività, piuttosto che sugli ambienti, permette a questi ultimi di operare una sorta di “pedagogia invisibile” (Bernstein, 1979) che in maniera indiretta e implicita costruisce uno specifico paesaggio didattico. Come in tempi più recenti sintetizzano Giunti e Orlandini (2002): “Il modo in cui gli spazi saranno strutturati [...] definiranno la ‘visione di scuola”.

Similmente alle altre caratteristiche di uno spazio, anche gli aspetti estetici generano messaggi impliciti ed espliciti che si intrecciano a formare una esperienza unica nella percezione infantile. Gli spazi dedicati alla prima infanzia sono solitamente mercuriali e dinamici, poiché implicano un continuo processo di riprogettazione attraverso l'interazione fra adulto e bambino. Ciascuna classe ha una natura trasformativa e in questo senso – ogni qualvolta gli attori danno vita a quello spazio – la classe è caratterizzata da una propria estetica.

Nel Reggio Children Approach gli aspetti estetici sono considerati come attivatori dei processi di insegnamento e apprendimento, alla stregua delle

altre caratteristiche dello spazio (Ceppi e Zini, 1998; Vecchi, 2010; Giudici e Vecchi, 2003). I principi di design ispirati al Reggio Children Approach includono, ad esempio, l'inclusione di materiali naturali e autentici; la continuità fra spazi interni ed esterni per creare aree di bellezza naturale; l'uso della trasparenza nell'ambiente attraverso l'illuminazione indiretta e naturale, l'allestimento di spazi dedicati per consentire la costruzione e l'esplorazione da parte dei bambini. In particolare, l'articolazione degli spazi riflette i ritmi naturali dei bambini fornendo al contempo esperienze olistiche per le attività di esplorazione, stimolando la curiosità dei bambini (MacNaughton e Williams, 2009). Le caratteristiche estetiche descritte nel Reggio Children Approach hanno avuto ampia diffusione fuori dall'Italia, come rilevano gli studi condotti nelle comunità di apprendimento precoce negli Stati Uniti (Curtis e Carter, 2000; Giudici, Rinaldi et al. 2009; Lewin-Benham, 2006) e in Canada (Fraser e Gestwicki, 2002; Wien e Callaghan, 2007).

Lo spazio essenziale

L'analisi degli spazi di gioco ha permesso di individuare alcuni criteri di progettazione. Di particolare interesse risultano le ricerche di Mannion e Lynch (2015) che propongono una classificazione degli spazi di gioco riconducendoli agli obiettivi didattici (v. anche Bortolotti, 2021). Gli Autori affermano che uno spazio può essere:

- *ambivalente*: lo spazio e i suoi aspetti caratteristico sono considerati irrilevanti e di scarso interesse nella progettazione dell'ambienti di apprendimento;
- *significativo*: gli aspetti spaziali sono considerati e progettati poiché alcuni obiettivi didattici implicano attività di osservazione e di esplorazione in quel medesimo spazio;
- *essenziale*: le caratteristiche dello spazio sono indispensabili per la realizzazione di tutte le strategie educative progettate.

Lo spazio essenziale parte dall'assunto già visto in precedenza: se l'apprendimento avviene principalmente attraverso i processi percettivo-motori che consentono al bambino di esplorare lo spazio intorno a sé, nella prima infanzia l'articolazione dello spazio è essenziale poiché il modo in cui articoliamo lo spazio, i principi in base a cui lo progettiamo, i criteri di scelta conferiscono un *senso* alle esperienze del bambino e alle sue relazioni.

I classici riferimenti teorici vanno a Piaget e Vygotskij: se l'intelligenza sensomotoria rappresenta il motore dello sviluppo del bambino nei primi

due anni di vita (Piaget, 1936), l'interazione con l'ambiente rappresenta una componente vitale per lo sviluppo (Vygotskij, 1929). Più recentemente gli studi di A. Damasio (1994) nell'ambito delle neuroscienze hanno descritto dettagliatamente il nesso corpo-mente, sottolineando che la relazione tra il cervello e il mondo è “a doppio senso di marcia”: le esperienze tattili e motorie sono essenziali per lo sviluppo cerebrale, che a sua volta consente il dispiegarsi delle funzioni superiori quali il linguaggio e il pensiero complesso attraverso cui il bambino modifica il proprio ambiente.

Lo “spazio essenziale” – per riprendere l'analisi di Mannion e Lynch – racchiude in se un'altra caratteristica, ovvero l'agentività: Deci e Ryan (1985) nella teoria dell'autodeterminazione sottolineano il ruolo fondamentale svolto dallo spazio che consente al bambino di esercitare agentività, ovvero la capacità di coordinare abilità di apprendimento, motivazione ed emozioni per raggiungere determinati scopi. Nell'esempio riportato dagli Autori, se fin dalla nascita la formazione di circuiti visivi permette la maturazione di schemi percettivi più raffinati e selettivi, tuttavia le aumentate capacità visive non conducono automaticamente ad un incremento della comprensione dell'ambiente: quest'ultima capacità si sviluppa a condizione che il bambino possa agire nel proprio spazio, osservando i risultati delle proprie azioni ed elaborando ipotesi successive sulle conseguenze di un movimento. Occorre quindi progettare intorno al bambino uno spazio in grado di stimolarne l'agentività, ovvero quella capacità in cui l'innata curiosità infantile si intreccia ad un incremento del coordinamento percettivo e motorio; i “risultati interessanti” prodotti nello spazio motivano ad ulteriori esplorazioni in un ambiente percepito come sicuro e, al tempo stesso, attraente per i sensi.

La povertà dello spazio sul piano estetico incide profondamente sulle dinamiche della crescita. Differenti possono essere i segni di tale povertà (Palomba, 2024): alcuni spazi possono essere sovraffollati di giocattoli, tutti però accomunati dalla caratteristica di invitare il bambino a condurre attività stereotipate e rigidamente strutturate, limitando di fatto la sua agentività; altri aspetti – come ad esempio il paesaggio sonoro e il rumore eccessivo – possono diminuire le occasioni di comunicazione e conversazione con adulti e coetanei.

Se bellezza e armonia sono istanze sottese alle preferenze percettive e sensoriali fin dalle prime fasi dell'esistenza, progettare uno spazio a misura di bambino significa partire da sei caratteristiche che accomunano i processi dello sviluppo infantile:

1. **Curiosità:** si tratta di una disposizione innata poiché l'esplorazione dell'ambiente – e la individuazione delle fonti di rischio e delle possibili risorse – hanno rappresentato un vantaggio evolutivo ai fini della sopravvivenza. Ciò significa che “il motore dell'apprendimento sta nel bambino stesso” (MIUR, Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, p. 20). Fin dalla nascita l'interesse del bambino è rivolto al mondo: fenomeni naturali, aspetti fisici, relazioni sociali suscitano nel bambino domande, osservazioni, attività. La capacità di iniziativa è quindi presente da subito, rivolta allo spazio da scoprire nelle sue tipicità e variazioni, nelle sue proprietà, regolarità, eccezioni. Corpo e mente sono ugualmente mobilitati in questa spinta alla esplorazione e alla comprensione, a condizione che lo spazio si lasci esplorare, manipolare, trasformare.

2. **Identità:** “chi sono io?” ciascun essere umano è chiamato durante tutta la propria esistenza a rispondere a questa impegnativa domanda. Ciò è particolarmente vero per i bambini, che stanno “costruendo una propria identità, intrecciando e sperimentando rapporti col mondo interiore, fisico e sociale” (MIUR, Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, p. 80). Lo spazio diventa quindi uno strumento di questo processo di costruzione, non un semplice sfondo: rappresenta quella pedagogia latente cui di accennava in precedenza in precedenza.

3. **Percezione:** il mondo circostante è conosciuto attraverso la percezione. All'inizio “il mondo” è racchiuso nello spazio fra il corpo del bambino e quello dell'adulto di riferimento, tanto che il bambino non distingue fra il proprio corpo e quello dell'adulto. Via via la percezione si allarga ad uno spazio sempre più ampio, in cui la percezione si accompagna alla relazione e all'azione; sensorialità e corporeità rappresentano quindi un basilare strumento di comunicazione e di conoscenza.

4. **Emozione:** “sentire” il mondo significa percepirlo non esclusivamente attraverso i sensi, ma anche grazie alle emozioni (Trentin e D'Urso, 2001); lo spazio è colorato dai propri vissuti emotivi e su di esso si proiettano sensazioni a cui il bambino non è ancora in grado di dare un nome. La coloritura affettiva di uno spazio – così come è *percepito* dal bambino (diversa potrebbe essere la percezione di un adulto!) – è quindi essenziale nella progettazione degli ambienti di vita.

5. Fantasia: l'oscillazione fra mondo reale e mondi fantastici accompagna lo sviluppo del bambino. Se l'adulto percepisce una cesura fra i due mondi, il bambino vive invece una continuità fra il mondo immaginato e quello percepito. Questo aspetto si traduce nella progettazione di spazi di spazi (apparentemente) vuoti che il bambino possa riempire con la sua immaginazione, vivendo e dando forma alla propria intensa attività fantastica.

6. Socializzazione: come per il mondo fisico, anche l'interesse per il mondo sociale è rilevabile fin dalle prime fasi dello sviluppo. La curiosità verso gli altri bambini, la capacità di instaurare rapporti affettivi, di cooperazione e di scambio, richiedono la progettazione di spazi che sostengano il bambino in questa attività di costruzione del proprio mondo sociale, attraverso cui definire anche la propria identità.

Uno spazio che possa davvero essere definito "essenziale" non può che riferirsi a questo sistema di caratteristiche e di processi che accompagnano l'esperienza infantile. Esistono tuttavia altri aspetti da considerare nella progettazione degli spazi di gioco; aspetti individuati grazie al contributo di discipline molto diverse, dalla biologia, alle neuroscienze, all'architettura, che confluiscono in quell'area indicata come *biophilic design*.

Ozio e bellezza: biophilic design e tempo lento

Gli studi che analizzano la cosiddetta *warm cognition* sottolineano il nesso fra processi di apprendimento ed emozioni, evidenziando un aspetto particolarmente interessante da un punto di vista didattico: durante i processi di apprendimento collochiamo in memoria non soltanto l'informazione appresa, ma anche lo stato emozionale vissuto nel momento in cui quell'informazione è stata elaborata. Durante la fase di recupero in memoria, il ricordo del contenuto di apprendimento rievocherà lo stato emozionale ad esso collegato. In altre parole, il bambino che ha appreso sperimentando un'emozione di paura oppure uno stato di malessere, riattiverà quello stesso vissuto nel momento in cui rievocherà il contenuto di quell'apprendimento, secondo ciò che è stato definito "cortocircuito emozionale" (Lucangeli, 2020).

In generale, tutte le ricerche finora condotte hanno rilevato il nesso fra benessere fisico, emotivo, relazionale, identitario (Giunti et Al., 2022). L'analisi delle caratteristiche spaziali correlate al vissuto di benessere è

stato l'oggetto di molte aree di studio al confine fra psicologia ambientale e neuroscienze (Gazzaniga et Al., 2005), psicologia della Gestalt (Kanitsa e Caramellini, 1988).

Come progettare uno spazio che consenta al bambino di esperire un vissuto di benessere?

Il biophilic design può rappresentare un'area di interesse per individuare alcuni criteri di progettazione degli spazi. Ancora una volta di tratta di campo di ricerca al confine fra più discipline (dalla biologia, alle neuroscienze, alla paleoantropologia): l'assunto di base è che ciascun essere umano possieda una innata predisposizione a stabilire un legame emotivo con il mondo vivente. Il primo a usare il termine "biofilia" fu E. Fromm per indicare la tendenza psicologica a essere attratti da tutto ciò che è vivo e vitale. Successivamente E.O. Wilson (1993) riprese il termine nel suo significato originario per descrivere i legami che gli esseri umani, fin dalla nascita, cercano di instaurare con gli altri organismi viventi. Si tratta di una relazione complessa: la biofilia comprende un insieme di attitudini (Wilson, 1993), di emozioni (Barbiero e Marconato, 2016) e di valori (Kellert, 1997) che, viste complessivamente, descrivono il nostro rapporto con la natura (Barbiero, 2020).

E. Wilson propone un esempio che illustra immediatamente il concetto di biofilia: se a ciascuna persona – a prescindere dalla propria cultura – fosse data la libertà di scegliere il posto dove vivere e lavorare, tutte prediligerebbero un ambiente dotato di tre caratteristiche:

[gli esseri umani] desiderano stare in una posizione sopraelevata, che offra un'ampia visuale; avere davanti a sé uno spazio aperto con prati e alberi sparsi; essere vicino ad una distesa d'acqua come un lago, un fiume o il mare (Wilson 2006, p. 65).

Questa predilezione – residuo della storia evolutiva umana nelle savane africane – si manifesta ancora oggi come tendenza alla fascinazione per tutto ciò che percepiamo come "Natura". Fin da piccolissimi, già a partire dai sei mesi, i bambini risultano attratti dalle forme viventi che si muovono; allo stesso modo, cresce l'attrazione verso i cuccioli di molti vertebrati, si sviluppa l'interesse verso alcuni tipi di vita vegetale (soprattutto fiori, frutti e semi) e spesso accade di rilevare nei bambini la tendenza a costruirsi rifugi segreti dove spiare il mondo circostante senza essere visti.

Questa attrazione diventa manifesta attraverso le numerose domande che i bambini pongono quando le competenze linguistiche lo consentono: molte fra queste domande riguardano i fenomeni naturali che i bambini

osservano nelle loro esperienze quotidiane: “Quante stelle ci sono nel cielo?”, “Perché c’è la luce di giorno e il buio di notte?”, “Dove va il sole quando tramonta?”, “Perché la luna non cade sulla terra?”, “Perché gli uccelli possono volare?”, “Perché piove?”, “Perché i gatti miagolano e i cani abbaiano?”, “Perché ci sono le onde nel mare?”, e così via, in una sequenza potenzialmente infinita di domande.

Studi successivi a quelli di Wilson hanno focalizzato l’attenzione sulla relazione fra benessere e processi di apprendimento. In particolare le ricerche di Kaplan (1995) hanno evidenziato che questo sentimento di fascinazione e di affiliazione alla natura ha una ricaduta rilevante sul benessere e, in particolare, sull’apprendimento. Secondo la Teoria della rigenerazione dell’attenzione sviluppata da Kaplan, infatti, esistono due forme di attenzione: quella diretta e quella involontaria (o fascinazione). L’attenzione diretta implica non solo la capacità di focalizzarsi su uno stimolo specifico, ma anche la capacità di inibire o bloccare stimoli concorrenti o distraenti mentre si è impegnati in un compito. Se lo sforzo attentivo è troppo intenso e prolungato nel tempo, fa la sua comparsa la fatica mentale che a sua volta può condurre a vissuti di malessere e distraibilità. All’opposto, l’attenzione involontaria non richiede alcuno sforzo né risente negativamente del prolungarsi dell’attività nel tempo: un esempio di tale esperienza è dato dal gioco spontaneo, in cui concentrazione e tensione cognitiva si accompagnano a sensazioni piacevoli e di benessere.

Secondo la teoria della rigenerazione dell’attenzione di Kaplan, gli spazi naturali hanno ricadute positive sull’attenzione diretta, poiché la memoria di lavoro risulterebbe ‘protetta’ da distrazioni e avrebbe più margine di concentrazione e di focalizzazione sull’attività per tempi prolungati (Kaplan e Kaplan, 1989). Tali vantaggi sarebbero possibili grazie a quattro caratteristiche presenti negli ambienti naturali:

- *fascination*: in natura sono presenti stimoli inattesi o salienti il cui effetto è quello di attirare l’attenzione involontaria e accrescere il senso di meraviglia (Browning e Ryan, 2020);
- *being away*: l’ambiente naturale consente di allontanarsi dai luoghi che generano fatica mentale;
- *extent*: l’estensione di spazi sconosciuti permette esperienze significative quali l’esplorazione e la scoperta;
- *compatibility*: come affermano Barbiero e Berto (2016) la natura offre la possibilità di stimolare le preferenze e le attitudini naturali dell’essere umano formate nel corso dei processi evolutivi,

facendo emergere il significato funzionale dei luoghi (le *affordances* potenziali) estendendo il campo delle azioni libere.

La conclusione cui giunge Kaplan (2001) è che l'immersione in ambienti naturali ha l'indubbio vantaggio di stimolare l'attenzione involontaria consentendo il raggiungimento di uno stato di riposo e di rigenerazione dell'attenzione diretta.

Sulla scia degli studi di Kaplan, Berto e Pasini (2015) hanno rilevato che gli ambienti naturali incrementano nei bambini la capacità di concentrazione nello studio, riducendo al tempo stesso i livelli di stress sperimentato.

A dispetto dei risultati di queste ricerche, è desolante osservare come gli spazi attualmente dedicati ai bambini – almeno nel mondo occidentale – siano caratterizzati da una scarsità di ambienti naturali: in altre parole, la tendenza biofilica non trova accoglienza nella progettazione degli ambienti per l'infanzia. Si tratta di un processo avviato già a partire dalla rivoluzione industriale, quando gli spazi di vita sono stati modificati in maniera permanente e irreversibile (Crutzen, 2006). Secondo le ultime stime della Banca Mondiale (2019), circa il 55% della popolazione umana vive nelle città caratterizzate da grandi masse di persone che abitano spazi carenti di verde, con una prevalenza di illuminazione artificiale (Beatley, 2011). Queste trasformazioni hanno influito negativamente sulla biofilia (Wilson, 1993; Berto e Barbiero, 2017) e, al tempo stesso, hanno accentuato il bisogno di un ritorno alla natura. Per limitarsi al solo contesto italiano, appare emblematica una recente indagine di Openpolis (2022) in cui si rileva un dato significativo: la distribuzione del verde pubblico attrezzato rispecchia i divari socio-economici del territorio: i bambini che abitano nei capoluoghi del Nord Est hanno a disposizione 420 mq di verde attrezzato pro capite, a fronte di 129 mq nel Sud e di 123 mq nelle Isole. In questo senso la carenza di verde può essere considerata come un indicatore della povertà infantile: diversi studi hanno ad esempio segnalato una correlazione fra la disponibilità di spazi verdi e un miglioramento nella coordinazione motoria e nella qualità del sonno, insieme a minori rischi per la salute psicofisica (Unicef, 2021).

Se il contesto – soprattutto quello urbano – non consente di creare e allestire nuove aree verdi per ovvie carenze di spazi, il biophilic design ci permette di individuare alcuni principi di progettazione che consentano di creare intorno al bambino (e anche agli adulti) luoghi di bellezza e di armonia.

Il biophilic design: principi di progettazione degli spazi

Come sottolineano Bolten e Barbiero (2022), i principi di biophilic design permettono di progettare ambienti “biofiliaci” anche in assenza di spazi verdi; tali principi di progettazione rispondono a preferenze percettive “che sono l’esito della storia evolutiva umana e che riecheggiano ancora oggi nel nostro rapporto con l’ambiente” (Bolten e Barbiero, 2022, p. 137). Gli Autori hanno descritto dieci principi alla base del biophilic design: (1) luce; (2) visuale; (3) aria; (4) acqua; (5) suoni; (6) odori; (7) protezione e controllo; (8) curiosità; (9) vegetazione; (10) caratteristiche fisiche: forme, materiali, finiture, colori.

Luce. Spesso gli ambienti di gioco e di apprendimento (oltre agli ambienti domestici, il riferimento è anche a quelli formali come nidi, ludoteche, scuole, ecc.) sono caratterizzati da luci omogenee e uniformi, senza alcuna possibilità di variazione. In realtà la luce andrebbe modulata in base alla destinazione d’uso, soprattutto negli spazi in cui il bambino trascorre molte ore della sua giornata. Questo principio è riconducibile alle caratteristiche del nostro sistema circadiano, in cui l’alternarsi del ciclo sonno-veglia è sincronizzato rispetto alla luce degli ambienti in cui viviamo. Gli studi di Roenneberg (2019) hanno evidenziato che la quantità e il tipo di luce influenza non solo le attività biologiche, ma anche le risposte emotive: ad esempio, azioni come l’esplorazione, l’apprendimento e lo studio sono stimulate da una luce fredda che incrementa i livelli di attenzione e di attività nell’ambiente. All’opposto, il rilassamento cognitivo ed emozionale viene favorito da una luce calda a bassa intensità che abbassa il livello di attenzione e di attivazione cognitiva (Rossi, 2019).

Visuale. Collegato al principio precedente, ma non sovrapponibile, vi è il principio che si richiama al concetto di visuale. L’incremento delle capacità motorie si accompagna ad una progressiva estensione spazio esplorabile. L’attività di esplorazione è inizialmente visiva: anche in questo caso siamo in presenza di una eredità biologica rilevante per l’evoluzione umana (la posizione eretta permetteva una maggiore visuale dell’ambiente circostante). Costruire un ambiente a misura di bambino significa anche immaginare di percepire il mondo alla sua altezza. Questa caratteristica si traduce nella progettazione di ambienti che offrono finestre basse attraverso cui guardare l’esterno, pareti trasparenti che permettono di osservare ciò che accade fuori dalla sezione, piccole pedane per guardare “dall’alto”, evitando al tempo stesso ostacoli che possano impedire l’esplorazione visiva (ad esempio usando arredi e divisori alti). Ad esempio, nel già citato Reggio Children Approach questo principio è stato tradotto nella scelta di

privilegiare pareti trasparenti fra una sezione e l'altra del nido e della scuola dell'infanzia. Questa scelta è importante anche per i processi di socializzazione: l'impiego di trasparenze - ma anche di open space e divisori bassi – facilita il contatto visivo e l'interazione fra pari (Legendre e Fontaine, 1991), così come il contatto visivo con l'adulto aumenta nel bambino il sentimento di sicurezza, permettendogli di allontanarsi e di esplorare l'ambiente in maniera autonoma.

Aria. Rispetto ad altre caratteristiche come la luce e i materiali di arredo, è invisibile: non sempre siamo in grado di percepire le variazioni nella qualità dell'aria. Eppure quest'ultima è fondamentale per il vissuto di benessere di ciascuna persona. Nella progettazione degli ambienti di gioco possiamo agire su aspetti come la ventilazione, il livello di umidità, la temperatura: molti studi hanno individuato effetti rilevanti sui vissuti emozionali, cognitivi, fisiologici delle persone (Costa, 2009; Baroni & Berto, 2013), incidendo anche sul rendimento degli studenti negli ambienti scolastici (Sanoff, 2015). Ad esempio, gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (MIM, 2022) sottolineano l'importanza di avere finestre – o comunque superfici trasparenti e apribili – ad altezza bambino. Ulteriori effetti benefici derivano dalla disponibilità di cortili interni, dalla creazione di patii e spazi comuni, insieme all'impiego di vegetazione interna (anche nel caso in cui fosse disponibile un giardino esterno).

Acqua. È esperienza comune provare una sensazione di rilassamento, concentrazione e calma ascoltando il fruscio ininterrotto dell'acqua che scorre; la stessa visione di una sorgente o di una fontana ha un effetto calmante e permette una esperienza estetica (Costa, 2009). Negli spazi dedicati alla prima infanzia, l'acqua attira l'attenzione dei bambini, li coinvolge in attività ludiche e di apprendimento e, al tempo stesso, rappresenta un elemento fondamentale nel percorso di esplorazione del mondo.

Suoni. Una chiara eredità biologica – fondamentale per la sopravvivenza e per l'evoluzione umana – è osservabile nella immediata sensibilità al paesaggio acustico: già dai primi momenti di vita, un neonato volge istintivamente la testa verso la fonte di un suono, oppure si ritrae e piange di fronte alla comparsa di un improvviso rumore che irrompe nel suo spazio percettivo. Inoltre, a differenza di quanto accade per gli altri canali sensoriali come la vista, il tatto e il gusto, il bambino sperimenta l'impossibilità di interrompere il flusso delle percezioni uditive provenienti dallo spazio circostante: ciò è particolarmente vero nei primi anni di vita. Gli studi sugli effetti acustici (Lundquist, Kjellberg et al., 2002; Geller R.J. et al. 2007 – ad

esempio, tempo di riverbero, rapporto segnale/rumore, livello di rumore ambientale – hanno evidenziato come i bambini molto piccoli abbiano una limitata capacità di attenzione e siano facilmente distratti dal rumore (Bell P.A. et al. 2001). Negli ambienti in cui è stata migliorata l'acustica è invece possibile osservare un incremento delle abilità di pre-scrittura, mentre negli ambienti rumorosi risulta carente l'uso e la comprensione del linguaggio (Maxwell e Evans, 2000). Anche in questo caso, il biophilic design evidenzia come il livello di benessere aumenti grazie alla eliminazione dei rumori e alla presenza di suoni naturali (fruscio di foglie, pioggia, ecc.); nella progettazione degli ambienti di apprendimento, questo si traduce in “uno studio della forma, geometria, volume e materiali che definiscono l'acustica di uno spazio” (Bolten e Barbiero, 2022, p. 139).

Odori. Similmente a quanto accade per l'udito, anche rispetto agli odori non è possibile interrompere il flusso percettivo proveniente dallo spazio circostante. La predilezione verso gli odori provenienti dalla natura rende funzionali l'impiego di fragranze (fiori, piante, legno) che aumentano la concentrazione e il benessere (Baron & Thompley, 1994); è anche possibile variare gli odori in base all'ambiente, rendendo così maggiormente riconoscibili gli spazi educativi in cui il bambino vive (ad esempio, usando fragranze diverse per l'angolo lettura, per lo spazio giochi o per l'area destinata al riposo). Variare gli spazi di gioco in base agli stimoli olfattivi consente inoltre al bambino di sviluppare un proprio gusto, assecondando le proprie preferenze percettive, sempre a condizione che sia offerta la possibilità di sperimentare fragranze differenti.

Protezione e controllo. Uno dei bisogni primari è quello di protezione: soprattutto l'inserimento in un nuovo ambiente educativo (al nido oppure alla scuola dell'infanzia) rappresenta per il bambino il primo momento di distacco dalla famiglia, provocando talvolta vissuti negativi caratterizzati soprattutto da stati di ansia e di tensione. Occorre quindi una specifica attenzione alla articolazione degli spazi interni e alla loro variabilità: è necessario che siano accessibili sia gli “angoli rifugio” – in cui il bambino può ritirarsi e sentirsi protetto – sia spazi più allargati (ma non dispersivi) dove poter giocare in coppia o in piccolo gruppo. Sul piano pedagogico, la presenza di “spazi speciali” in cui rifugiarsi consente ai bambini di alternare momenti di socializzazione attraverso il gioco a momenti di ritiro e di solitudine, per interrompere eventuali situazioni di iperstimolazione (Wachs e Gruen, 1982; Olds, 1987; Prescott, 1987).

Curiosità. Si tratta di una caratteristica innata, già analizzata precedentemente: tuttavia lo spazio circostante può anche avere l'effetto di

inibire la naturale tendenza alla curiosità, bloccando ogni tentativo di esplorazione, attraverso una articolazione rigida degli spazi e l'offerta di attività stereotipate e ripetitive. Al contrario, la varietà degli ambienti (nei colori, suoni, odori), ma anche la loro trasformabilità, rappresentano aspetti importanti per sostenere il bambino nelle attività di esplorazione e di comprensione della realtà. L'attività motoria di scoperta dell'ambiente è centrale sia lo sviluppo cognitivo, sia per i processi di costruzione della fiducia in sé e del sentimento di competenza e padronanza. È quindi importante che la complessità dell'ambiente fornisca un invito all'azione, attuando il concetto di *affordance* descritto da Gibson (1986). Tuttavia è bene sottolineare che complessità non significa "affollamento percettivo": l'eccesso di oggetti presenti negli ambienti dedicati all'infanzia può condurre a quello che P. Tarr (2004) definisce "frenesia visiva" (*visual busyness*, p. 88) che influenza negativamente la concentrazione dei bambini, sovraccaricando il loro sistema percettivo e cognitivo.

Vegetazione. Talvolta una visione banalizzata del biophilic design ha portato a identificare in questo principio l'unico aspetto su cui focalizzare l'attenzione nella progettazione: introdurre piante in uno spazio non garantisce, di per sé, la risposta a quella complessa esperienza di fascinazione biofilica già descritta da Wilson (1993). La focalizzazione su questo principio deriva principalmente dai risultati dei molti studi hanno evidenziato i benefici sulla salute derivanti dalla presenza di piante (Harvey, 1989; Read, 2009), rigenerando l'attenzione e attivando risorse contro situazioni di stress (Ulrich, 1993). Se non tutti gli ambienti di gioco e di apprendimento sono forniti di giardino o di spazi all'aperto, nondimeno è possibile progettare gli spazi in modo da rispondere a questo naturale predilezione umana verso le piante. Ad esempio, è possibile delineare percorsi interni o delimitare gli spazi usando piante in vaso, oppure creando un angolo-serra che possa servire anche da laboratorio per osservare i processi di crescita e di cambiamento nel mondo naturale.

Caratteristiche fisiche (forme, materiali, finiture, colori): si tratta degli aspetti che attirano maggiormente la nostra attenzione quando osserviamo uno spazio. La nostra biofilia si traduce nella predilezione per le forme tondeggianti e biomorfe (piuttosto che per le linee e gli angoli retti) che – soprattutto nei primi anni di vita – rimandano ad un vissuto di protezione e di accoglienza. Gli studi di Psicologia della bellezza si spingono oltre, evidenziando come le forme più attraenti nella percezione dei piccolissimi – quindi prima che possano aver avuto contatti con i canoni culturali del bello – siano quelle caratterizzate dal rapporto aureo. In natura ci sono molti

esempi di forme che riproducono il rapporto aureo: dalla disposizione geometrica delle foglie e delle infiorescenze alla spirale aurea, ad esempio osservabile nella conchiglia del Nautilus (un particolare mollusco), nelle stelle marine fino ad arrivare alle galassie. Anche per quanto concerne i materiali, la preferenza va a quelli naturali che accentuano il vissuto di connessione alla natura e di appartenenza a un luogo. La complessità dell'ambiente passa anche attraverso la varietà dei materiali e delle sue finiture: in particolare, il canale sensoriale del tatto è coinvolto nelle prime esplorazioni ambientali: afferrare, manipolare, “assaggiare” gli oggetti rappresentano un repertorio di attività osservabili fin dalle prime fasi di vita. Talvolta si commette l'errore di progettare gli spazi di gioco utilizzando esclusivamente materiali morbidi e lisci, anche quando non sussistono più esigenze legate alla sicurezza. È quindi importante che lo spazio offra – oltre ai consueti materiali morbidi e alle superfici lisce – anche materiali granulosi, freddi, ruvidi, ecc. Un esempio è fornito dalle “pareti sensoriali” utilizzate al nido che consentono al bambino, non ancora in grado di camminare, di percepire e discriminare attraverso i sensi una varietà di oggetti quotidiani, ciascuno caratterizzato da specifiche qualità sensoriali. Anche i colori di un ambiente rivestono un ruolo importante: in natura è presente un'ampia tavolozza di colori e di sfumature; alternare colori tenui e chiari ad altri più vivaci può servire a rendere complesso e attraente l'ambiente, connotando ciascuno spazio di una identità specifica e permettendo al bambino di orientarsi nel proprio spazio.

Tempo, arte, gioco

L'attenzione allo spazio di gioco non può prescindere da una riflessione sul tempo: la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) afferma che «Ogni bambino ha diritto al tempo libero per poter giocare all'aria aperta da solo o in compagnia, per poter fantasticare e crescere. Gli insegnanti e i genitori devono evitare di “riempire” i bambini di compiti e attività».

Questo passaggio sembra particolarmente trascurato, a fronte del moltiplicarsi di offerte per riempire il tempo libero. Per vivere appieno la natura, è necessario avere del tempo libero. Elaborare le informazioni e farle proprie richiede tempo: lo stesso processo creativo necessita di tempo disteso e la natura offre lunghi periodi di tempo e spazi vuoti (Guerra, 2015). Godere del tempo vuoto significa offrire una esperienza insolita per le vite di bambini e ragazzi (Maffei, 2014): sempre più, infatti, l'obiettivo è quello di

cancellare i “tempi vuoti” e combattere quello che sembra essere diventato un nemico irriducibile: la noia. Quest’ultima provocherebbe in chi la sperimenta un senso di vuoto, frustrazione e inquietudine. Allo stesso tempo, tuttavia, la noia può rappresentare una esperienza positiva poiché reca diversi vantaggi:

1. favorisce la creatività: nei momenti di noia, il cervello ha abbastanza spazio per divagare e sognare ad occhi aperti. Questo stimola l’immaginazione dei bambini, permettendo loro di inventare nuovi giochi e trovare soluzioni originali alle sfide quotidiane;
2. migliora la salute mentale: la mancanza di stimoli può essere terapeutica per i bambini, aiutandoli a liberare la mente e a rilassarsi, superando le criticità derivanti dal sovraccarico cognitivo (Sweller, 1988);
3. stimola la ricerca di novità: la noia spinge i bambini ad avventurarsi e cercare nuove esperienze. Li incoraggia a provare cose nuove e a vivere esperienze sconosciute;
4. allena l’autocontrollo: la noia aiuta i bambini a migliorare la capacità di concentrazione e a controllare le proprie azioni. Durante i momenti di noia, i bambini imparano ad essere pazienti, ad aspettare il momento opportuno prima di agire e a controllare i propri pensieri. Inoltre, imparano ad ascoltare, comprendere e gestire le proprie emozioni;
5. conduce a nuovi obiettivi: la noia avverte i bambini che la situazione attuale è poco interessante e li spinge a trovare nuovi modi per occupare il tempo.

La noia, dunque, è uno strumento molto utile per la crescita dei bambini. Non serve a nulla combatterla, ma è uno stato che andrebbe semplicemente accolto.

Il tempo in natura è anche un tempo lento: esplorare la natura aiuta a comprendere il concetto di tempo e di cambiamento. Il ritmo della natura è decisamente più lento rispetto a quello della società, poiché procede senza fretta, evolvendosi gradualmente e richiedendo cure costanti per sopravvivere.

Queste esperienze insegnano ai bambini l’importanza dell’attenzione, della cura e della responsabilità verso il mondo naturale, facendoli sentire parte di esso come esseri viventi. L’attesa invita alla lentezza, ad assaporare ogni attimo, a prestare attenzione ai dettagli, a soffermarsi sulle cose nascoste, su quei tesori che si rivelano solo a chi ha una buona vista e sa godersi il tempo all’aperto, apprezzando i suoni, gli odori e tutto ciò che la natura offre. Alcuni autori sottolineano come anche il paesaggio sonoro

concorra al tempo lento: in particolare, il silenzio non è mai “vuoto” (Carlazzoli, 2015) ma è un invito alla relazione, alla osservazione e alla cura di sé e degli altri (Malavasi, 2019).

Il silenzio e il tempo lento rappresentano due aspetti fondamentali presenti nella fruizione dell’esperienza artistica. Molte ricerche hanno evidenziato i vantaggi derivanti da un avvicinamento all’arte in età precoce (Jalongo e Stamp, 1997):

1. il bambino ha l'opportunità di rappresentare e simbolizzare le proprie esperienze, usando un codice comunicativo differente e alternativo al linguaggio verbale;
2. l'esperienza artistica sostiene e stimola i processi di sviluppo del sistema percettivo sensoriale, essenziale per l'osservazione, comprensione e manipolazione del proprio contesto di vita;
3. l'arte offre ai bambini la possibilità di sperimentare, creare e costruire: tali esperienze rafforzano la loro capacità di pensare, scegliere e prendere decisioni in modo autonomo;
4. le arti espandono il mondo per i bambini, superando il pensiero logico e promuovendo una forma di comprensione intuitiva dell'ambiente che li circonda.

La stessa opera d’arte può essere spazio di esplorazione e di scoperta da parte del bambino: si tratta di una attività piacevole e coinvolgente per il bambino, a condizione che l’adulto sia in grado di stimolarlo con domande opportune e significative per l’esperienza del bambino stesso. Ad esempio, la riproduzione di un quadro famoso come *La notte stellata* di Van Gogh può essere il punto d’avvio di una serie di domande e riflessioni: che cosa vedi? Quali colori? Se tu fossi parte del quadro, quali odori sentiresti? Chi potrebbe vivere lì? In altre parole, è importante che l’adulto sappia coinvolgere il bambino in una narrazione che richieda l’uso di tutti i sensi e che ricollegli l’opera d’arte all’esperienze di sé del bambino.

Va in questa direzione la scelta – in alcune scuole britanniche e giapponesi – di allestire quelle che vengono definite *aree della bellezza* (Feeney e Moravcik , 1987), in cui sono esposte, le riproduzioni di alcune opere d’arte e oggetti naturali (ad esempio, forme a spirale come nelle conchiglie) oppure forme regolari e simmetriche (come i disegni dei cristalli di ghiaccio, oppure la ricostruzione di un alveare): si tratta di spazi in cui è possibile vivere la bellezza come gioco e, al tempo stesso, accogliere e sostenere quelle tendenze innate per l’armonia e la biofilia. Nel contesto italiano, in particolare nella scuola dell’infanzia, è principalmente il campo di esperienza “Immagini, suoni, colori” a fare riferimento all’esperienza

estetica, intesa solitamente come possibilità di usare linguaggi e materiali differenti in relazione all'espressione di Sé.

Discutere di arte col bambino significa anche dividerne le scoperte e l'entusiasmo, superando il pregiudizio che i bambini siano troppo piccoli per una attività di quel genere: l'esperienza estetica appare molto più pervasiva e precoce, anche se il bambino non ha ancora sviluppato quelle competenze linguistiche attraverso cui esprimere le proprie opinioni. In altre parole, il precoce sguardo estetico del bambino sul mondo non si accompagna ad un altrettanto precoce sviluppo linguistico: a tal proposito Rosenstiel (1978) suggerisce che i bambini siano in grado di effettuare sottili discriminazioni percettive pur essendo ostacolati dal limitato vocabolario posseduto (Rosenstiel, Morrison et al., 1978). Altre ricerche hanno evidenziato come proprio i percorsi artistici siano motori di sviluppo linguistico, poiché permettono al bambino di dare un nome alla molteplicità delle esperienze percettive che osserva nel proprio spazio (Rosario e Collazo, 1981); come conclude E.W. Einser (1985) "le opere d'arte hanno qualcosa di unico. La loro fruizione illumina e apre la mente in un modo speciale".

Da questo punto di vista, uno spazio povero a livello estetico sottrae molteplici possibilità di sviluppo; strutturare un ambiente usando stimoli standardizzati e stereotipati, significa offrire al bambino possibilità esperienziali limitate nella loro ricchezza, diversità, complessità. Spesso si assiste ad un processo di semplificazione dello spazio infantile, presentando al bambino una gamma ristretta di esperienze sensoriali, magari corrispondenti agli oggetti di più ampia reperibilità nell'offerta commerciale dedicata all'infanzia. In altri casi, l'esperienza artistica si traduce nella proposizione di modelli a cui adeguarsi – invitando a una visione stereotipata della bellezza – e a tecniche espressive per incanalare le attività espressive del bambino. Limitare l'esperienza estetica – in una finestra temporale così significativa quale quella della prima infanzia – significa anche restringere la comprensione della diversità e dell'alterità, elementi a fondamento della "dimensione interculturale dell'arte" (Contini, 2009).

Occorre in altre parole che lo stesso adulto sia in grado di saper vedere la bellezza e di credere nel suo valore formativo. Appare essenziale la capacità di selezionare gli oggetti presenti nello spazio del bambino: non si tratta di arredarlo con costosi oggetti d'arte, ma di curare la varietà e la qualità degli oggetti di uso quotidiano, in modo da offrire esperienze estetiche differenti coinvolgendo tutti i sensi.

Un esempio di questi oggetti quotidiani è dato dal libro, inteso come oggetto che attira l'attenzione del bambino ben prima che impari a leggere. La scelta è molto ampia: libri illustrati, sonori, pop up che permettono l'esercizio della motricità fine (premere, infilare, ruotare, ecc.). In particolare, i libri illustrati spesso costituiscono delle vere opere d'arte, tanto da essere oggetto di premi internazionali e di corsi di alta formazione (Terrusi, 2012). L'illustrazione per bambini non ha più un mero effetto decorativo rispetto alla narrazione, ma diventa essa stessa narrazione attraverso altri codici espressivi. Anche in questo caso è compito dell'adulto selezionare differenti stili (rappresentativi, impressionisti, cubisti, ecc.) e tecniche (colori ad acqua, stampa, collage, ecc.) in modo da offrire al bambino una visione ampia, consentendogli di scegliere quello che preferisce, maturando in questo modo un suo gusto personale. In questo modo un oggetto quotidiano, il libro, diventa gioco esso stesso, da cui partire alla scoperta di se stesso e del mondo.

Educare all'arte non significa creare artisti: pochi bambini diventeranno artisti da adulti. L'esperienza estetica ha invece un portato profondo, è un fiume carsico: permette esercitare lo sguardo per cogliere la bellezza nel mondo, ritrovandone l'armonia ed essendo in grado di vedere se stessi come parte di un tutto. "Avere occhi ma non vedere la bellezza; avere orecchie ma non sentire la musica; avere una mente ma non percepire la verità; avere un cuore ma non amare. Queste sono le cose che dobbiamo temere" (Feeney e Moravcik, 1987, p. 15).

Bibliografia

- Augé, M. (1997). *L'impossible voyage: le tourisme et ses images*. Parigi: Éditions Payot & Rivages. (tr. it. Disneyland e altri non luoghi. Bollati Boringhieri, Torino, 1999).
- Banini T. (2019). *Geografie culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Barbiero, G. (2020). Ecologia affettiva: dalle verifiche sperimentali alle potenzialità applicative. *Culture della Sostenibilità*, 26, pp. 192-220.
- Barbiero, G. e Berto, R., *Introduzione alla biofilia. La relazione con la Natura tra genetica e psicologia*. Roma: Carocci.
- Barbiero, G. e Marconato C. (2016). Biophilia as emotion. *Visions for Sustainability*, 6, pp. 45-51.

- Baron, R.A. e Thomley, J. (1994). A whiff of reality: Positive affect as a potential mediator of the effects of pleasant fragrances on task performance and helping. *Environment and Behavior*, 26, pp. 766–784.
- Baroni, M.R. e Berto, R. (2013). *Stress ambientale. Cause e strategie di intervento*. Roma: Carocci.
- Beatley, T. (2011). *Biophilic Cities: Integrating Nature into Urban Design and Planning*. Washington, DC: Island Press.
- Bell, P. A., Greene T. C., Fisher J. D. et al. (2001). *Environmental psychology* (5th edition). Fort Worth: Harcourt College Publishers.
- Bernstein, B. (1979). *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*. In Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale*. Milano: Feltrinelli.
- Berto, R., Pasini, M. e Barbiero, G. (2015). How Does Psychological Restoration Work in Children? An Exploratory Study. *Journal Children and Adolescent Behavior*, 3, pp. 1–9.
- Berto, R. e Barbiero, G. (2017). How the psychological benefits associated with exposure to Nature can affect pro-environmental behaviour. *Annals Cognitive Science*, 1, pp. 16-20.
- Bolten, B. e Barbiero, G. (2022). Gli ambienti di apprendimento all'insegna del biophilic design. In Antonietti, M., Bertolino F., Guerra M. et al., *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: Franco Angeli, pp. 135-145.
- Bondioli, A. e Ferrari, M. (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo: Teorie modelli studi per la rilevazione della qualità nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. e Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bortolotti, A. (2021). L'educazione attiva all'aperto a scuola: un percorso di inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 19(1), pp. 58-64.
- Browning, W.D. e Ryan, C.O. (2020). *Nature Inside. A Biophilic Design Guide*. Londra: RIBA Publishing.
- Carlazzoli, A. (2015). Lentezza. In Guerra, M. (a cura di), *Fuori: Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli, pp.189-194.
- Ceppi G. e Zini M. (1998) (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children Editoria.
- Contini, M.G. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: Clueb.

- Costa, M. (2009). *Psicologia ambientale e architettonica. Come l'ambiente e l'architettura influenzano la mente e il comportamento*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. e Corazza, L. (2006). *Psicologia della bellezza*. Firenze: Giunti.
- Crutzen, P.J. (2006). The "Anthropocene". In Ehlers, E. e Krafft, T. (A cura di). *Earth System Science in the Anthropocene*, Berlin – Heidelberg: Springer, pp. 13-18.
- Curtis D. e Carter M. (2000). *The art of awareness: How observation can transform your teaching*. St Paul, MN: Redleaf Press.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and Human Brain*. New York: Putnam. (tr. It. L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano, Adelphi, Milano 1995).
- Deci, E. e Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath and Company (tr. it. Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione. Traduzione italiana a cura di Guccione Monroy A., Cortina, Milano 2019).
- Diamond, M. e Hopson, J. (1998). *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. Dutton: New York.
- Eisner, E.W. (1985). *Why art in Education and why Art education, in Beyond Creating: The place for art in America's schools* (pp. 64-69). Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts. <<https://eric.ed.gov/?id=ED257719>>
- Feeney, S. e Moravcik, E. (1987). A thing of Beauty: Aesthetic Development. *Young Children*, 1987, September, pp. 7-15.
- Flannery, M. The aesthetic behavior of children. *Art Education*, 1977, 30(1), 18-23, p. 22
- Fraser S. e Gestwicki, C. (2002). *Authentic children: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. New York: Delmar.
- Freedberg, D. e Gallese, V. (2007). Motion, Emotion and Empathy in Esthetic Experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(5), pp. 197-203.
- Gazzaniga, M., Richard, B. e Mangun, I.G. (2005). *Neuroscienze cognitive*. Milano: Zanichelli.
- Geller, R.J., Rubin I. L., Nodvin J.T., et al. (2007). Safe and healthy school environments. *Pediatric Clinics of North America*, 54 (1), pp. 351 373.

- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (tr. it. L'approccio ecologico alla percezione visiva, Mimesis, Milano, 2014).
- Giordano, A. (2006). *Per codice di progetto del paesaggio*. In Giordano, A. e Zanchetta, C. (a cura di). *Frames. Frammenti di architettura e paesaggio*. Padova: Cortina.
- Giudici, C. e Vecchi, V. (2003). *Bambini, arte, artisti*. Reggio Emilia: Reggio Children Editoria.
- Goffman, E. (1966). *Behaviour in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press (tr. It. Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione. Einaudi, Torino, 2019)
- Guerra, M. (2015) (a cura di). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Guidici, C., Rinaldi, C. e Krechevsky, M. (a cura di) (2008). *Making learning visible*. Cambridge, MA: Reggio Children (tr. It. Rendere visibile l'apprendimento, Editoria Reggio Children, Reggio Emilia, 2009].
- Harding, J. (2024). *The brain that Loves to Play: A visual Guide to Child Development, Play and Brain Growth*. New York: Routledge.
- Harvey, M.R. (1989). Children's experiences with vegetation. *Children's Environments Quarterly*, 6 (1), pp. 36-43.
- Hume, D. (1994). *Saggi di estetica* (a cura di Zaffagnini I.). Bologna: Pratiche.
- Jalongo, M. e Stamp, L. (1997). *The art in children's lives: Aesthetic education in early childhood*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kanizsa, G. e Caramellini, N. (1988). *L'eredità della Psicologia della Gestalt*. Bologna: Il Mulino.
- Kaplan, S. (1995). The restorative effects of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15 (4), pp. 169-182.
- Kaplan, S. (2001). Meditation restoration and the management of mental fatigue. *Environment and Behavior*, 33 (4), pp. 480-506.
- Kaplan, R. e Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: a Psychological Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keats, J. (1818). *Endymion*. Londra: Taylor and Hessey (tr. it. Endimione. Traduzione italiana a cura di Fucci C., Barbera, Firenze, 2009).
- Koster, J. (2012). *Growing artists: Teaching the arts to young children*. CA: Wadsworth Belmont.

- Langlois, J.H, Ritter, I., Roggman L.A. et al. Facial diversity and infant preferences for attractive faces. *Developmental Psychology*, 1991, 27, pp. 79-84.
- Legendre, A. e Fontaine, A. (1991). The effects of visual boundaries in two-year-olds' playrooms. *Children's Environments Quarterly*, 8(1), pp. 2–16.
- Lewin, K. (1966). *Il bambino nell'ambiente sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lewin-Benham, A. (2006). *Possible schools: The Reggio approach to urban education*. New York: Teachers College Press.
- Lucangeli, D. (2020), *A mente accesa*, Milano: Mondadori.
- Lundquist, P., Kjellberg, A. e Holmberg, K. (2002). Evaluating effects of the classroom environment: Development of an instrument for the measurement of self-reported mood among school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, pp. 289-293.
- MacNaughton, G. e Williams G. (2009). *Teaching young children: Choices in theory and practice*. Berkshire, England: Open University Press.
- Maffei, L. (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna: Il Mulino.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children Edizioni.
- Malavasi, L. (2019). *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mannion, G. e Lynch J. (2015). The primacy of place in education in outdoor settings. In Humberstone B., Prince H. e Henderson K. (a cura di). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mariani, A. (2015). *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Maxwell, L.E. e Evans, G.W. (2000). The effects of noise on pre-school children's pre-reading skills. *Journal of Environmental Psychology*, 20(1), pp. 91-97.
- Meltzer, D. (1988). *The Apprehension of Beauty: The role of Aesthetic Conflict of Development. Art and Violence*. Londra: The Roland Harris Educational Trust.
- Olds, A. R. (1987). Designing settings for infants and toddlers. In Weinstein, C.S. e David T.G. (a cura di). *Spaces for children: The built environment and child development*. New York, NY: Plenum Press.
- Oliverio, A. (2017). *Il cervello che impara: Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze: Giunti.

- Piaget, J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Nestlé (tr. it.
- Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia. Einaudi, Torino, 1972).
- Postman, N. e Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York Delacorte Press, 1969. (tr. It. L'ecologia dei media: la scuola come contro-potere. Armando, Roma, 1981).
- Prescott, E. (1987). The environment as organizer of intent in child-care settings. In Weinstein, C.S. e David, T.G. (a cura di). *Spaces for children: The built environment and child development*. New York, NY: Plenum Press.
- Read, M. (2009). Child Development Centers: Students as Consumers of Research. In Dickinson, J. e Marsden, J.P. (a cura di). *Informing Design*. New York: Fairchild Books.
- Rinaldi, C. (1998). *L'ambiente dell'infanzia*. In Ceppi, G. e Zini M. (a cura di). *Bambini, spazi, relazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children Edizioni.
- Roenneberg, T., Pilz, L.K., Zerbini G. et al. (2019). Chronotype and Social Jetlag: A (Self-) Critical Review. *Biology*, 8, pp. 54-70.
- Rosario, J. e Collazo, E. (1981), Aesthetic codes in context: An exploration of two preschool classroom. *Journal of Aesthetic Education*, 15(1), pp. 71-82.
- Rosenstiel, A.K., Morrison P., Silverman J. et al. (1978), Critical judgement: A developmental study. *Journal of Aesthetic Education*, 12(4), pp. 95-107.
- Rossi, M. (2019). *Circadian Lighting Design in the LED Era*. Switzerland AG: Springer Nature.
- Sanoff, H. (2015). Schools Designed with Community Participation. In Walden, R. *Schools for the Future*. Wiesbaden: Springer.
- Simone, M.G. (2009). *Consumo, identità, educazione*, Armando: Roma.
- Smith, N.R. (1982). *The visual arts in early childhood education*, in Spodek B (a cura di). *Handbook of research in early childhood education*. New York: Free Press.
- Squarcina, E. (2022). *Luoghi, luoghi naturali, spazi del cuore*. In Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M. et al. (a cura di) *Educazione e natura: Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, pp. 257-285.
- Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young Children*, 59(3), pp. 88–92.

- Tauton, M. (1982). Aesthetic responses of young children to the visual arts: A review of the literature. *Journal of Aesthetic Education*, 1982, 16(3), pp. 93-109.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati: Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Trentin, R. e D'Urso, V. (2001). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Bari-Roma: Laterza.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.
- Vygotskij, L.S. (1972). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Ulrich, R. (1993), Biophilia, Biophobia and Natural Landscapes. In Kellert, S. e Wilson, E.O. (a cura di). *The Biophilia Hypothesis*, Washington, DC: Island Press, pp. 73-137.
- Wachs, T. D. e Gruen, G. E. (1982). *Early experience and human development*. New York, NY: Plenum Press.
- Wien, C.A. e Callaghan, K. "Fragile moments": Artists co-constructing creative experience with children, parents, and early childhood educators". *Innovations in Early Education: The international Reggio Exchange*, 2007, 14(2), pp. 13-21.
- Wilson, E.O. (1993), Biophilia and the Conservation Ethic. In Kellert, S. e Wilson, E.O. (a cura di). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, DC: Island Press, pp. 31-41.

Sitografia

- Center on the Developing Child at Harvard University (2007). *A science-based framework for early childhood policy: Using evidence to improve outcomes in learning, behavior, and health for vulnerable children*, <<http://www.developingchild.harvard.edu>> [consultato il 31/03/2025]
- Giunti, C., Orlandini, L. e Panzavolta, S. (2022). Riconfigurare gli ambienti di apprendimento attraverso l'approccio pedagogico dell'Outdoor education. *Contesti. Città, Territori, Progetti. Learning Places/Places to learn Designing Spaces for a mindful citizenship*, vol. 1, n. 1, Firenze: Firenze University Press,

<https://oajournals.fupress.net/index.php/contesti/article/view/13443/12936>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf>

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, <<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>>

ONU, Convenzione sui *diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* <<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>>

Openpolis – #Conibambini (2022). *Come i divari nell'offerta di verde pubblico minano i diritti dei minori*. <<https://www.openpolis.it/i-divari-nel-verde-pubblico-per-bambini-e-ragazzi-nelle-citta-italiane/>>

Paesaggio. In *Enciclopedia Treccani* <<https://www.treccani.it/enciclopedia/paesaggio/>>

Tagliapietra, A. (2005). *Abitare la casa, abitare la città. XÁOS. Giornale di Confine*. <www.giornalediconfine.net/xaos_archivio/archivio/Lo_spazio_e_il_luogo_andrea_tagliapietra.htm>

The National Research Council and Institute of Medicine, *Brain Development and Early Learning*, 2000, <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK223297/>>

The World Bank, United Nation Population Division (2019). *World Urbanization Prospects* <<https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS>>

Unicef (2021). *The Necessity of Urban Green Space for Children's Optimal Development*, Discussion Paper, <<https://www.unicef.org/documents/necessity-urban-green-space-childrens-optimal-development>>



La «grammatica» del «giocattolo» nella lettura rodariana

GABRIELLA ARMENISE
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Alcune premesse

Nel titolo, in maniera provocatoria, al fine di suggerire un approccio diretto a stimolare una riflessione critica e al contempo costruttiva su alcune teorizzazioni propriamente rodariane¹, è stato utilizzato il termine “grammatica” con riferimento al “giocattolo”. Traslando l’idea rodariana di grammatica dal concetto di fantasia a quello di giocattolo, l’accezione della stessa ci avvia, senza ombra di dubbio, ad una *comprensione semantica* e *non solo sintattica* di tale prezioso dispositivo formativo.

Non si dimentichi che *grammatica* e *fantasia* sono termini la cui utile contraddizione (Rodari 2013) è evidenziata dallo stesso Rodari (Argilli, 1990; Cambi, 1990; Cambi, 1993; Argilli, 1993)². Si tratta di un ossimoro, un modo di proporre una necessaria e, per così dire, “giocosa grammatica” nei contesti educativi. Tale proposta si concretizza mediante l’azione creativa (Merlo, 2017) innescata sulla volontà di attuare nelle differenti fasi esistenziali una comprensione arricchita e parimenti ironica, per effetto di ciò che viene definito dal Nostro “pensiero divergente”, ovvero ciò che infrange in maniera costante gli schemi dell’esperienza (Armenise, 2020).

Accostando i termini *grammatica* e *giocattolo* intendiamo soffermarci sul valore semantico, ossia “simbolico” rispetto alle relazioni con il

¹ Tra le opere più significative destinate all’infanzia, pubblicate per lo più da Edizioni EL-Einaudi Ragazzi, Emme edizioni, in ordine cronologico, si rinvia a: *Le avventure di Cipollino* del 1959 (già pubblicato nel '51 con il titolo *Il romanzo di Cipollino*), *Gelsomino nel paese dei bugiardi* (1958), *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), *Favole al telefono* (1952), *Il Pianeta degli alberi di Natale* (1962), *Il libro degli errori* (1964), *La torta in cielo* (1966), *C’era due volte il barone Lamberto* (1978), *Il gioco dei quattro cantoni* (1980). I primi scritti poetici per bambini sono pubblicati da Rodari su «L’Unità»: testata giornalistica che riserverà una rubrica domenicale ai bambini (*La domenica dei piccoli*) affidata a Rodari, il quale, nel 1950, dirigerà anche il *Pioniere* (un settimanale per bambini). Del 1950 è *Il libro delle filastrocche*: raccolta di componimenti pubblicati sia su «L’Unità» sia su «Via Nuova». Nel 1960 pubblica *Filastrocche in cielo e in terra*, ripubblicato nel 1990 con introduzione di Boero.

² Premio Andersen (1970), modello esemplare da imitare a livello linguistico/stilistico, per l’utilizzo del paradosso, del mimetismo fonetico e del neologismo. Per approfondimenti sull’opera ed il pensiero di Rodari cfr. tra i tanti: Ghilardi, 1982; Rotondo, 1982; Cambi, 1990; Cambi, 1993; Califano, 1998; Nobile, 2010; Rodia, 2010; Rodia C. & A., 2012; Rodia, 2013; Nobile, 2017; Merlo, 2017; Boero, 2020.

bambino/giocatore, e non solo “sintattico” del giocattolo (quindi, facendo esclusivo riferimento agli elementi costitutivi dello stesso). Tesorizzando quanto espresso in *Grammatica della fantasia* (del 1973), ma anche in una novella tra le più efficaci estratta da *Novelle fatte a macchina* ed edita nello stesso anno (*La bambola a transistor*), è possibile spiegare come finanche il valore del giocattolo possa superare una delimitazione di confine dettata da regole o da una “grammatica” del giocattolo, talvolta proposte dagli stessi educatori/genitori e formatori nei contesti scolastici ed extra scolastici o nel tempo libero secondo impostazioni che riproducono spesso modelli/ruoli comportamentali frutto di un’educazione dall’impianto coercitivo (Rodari 2013).

Occorre, a questo punto, prendere le mosse dalla definizione di giocattolo e dalla conseguente valenza educativa dell’oggetto ludico in quanto tale, per come emerge dal manifesto ideologico rodariano: *Grammatica della fantasia*; ma si rinvia, per le medesime ragioni, anche alla lettura di alcuni contributi editi su «Noi Donne» (annate 1944-1980 e in modo specifico nn. 1950-1965), o, ancora, sul «Giornale dei genitori» (annate 1959-1977 e in modo specifico n. 11/12 del 1972), dove l’A. sintetizza un pensiero che in realtà è sotteso in numerosi passi dell’ampia e talvolta complessa produzione, sicuramente variegata per stile di scrittura e per l’utilizzo di differenti generi letterari, ma che sono stati consapevolmente imbastiti da Rodari, proprio per conseguire finalità esplicitamente educative.

È opportuno rilevare come Rodari, in veste di antesignano rispetto ai tempi in cui scrive ed opera, effettui argute riflessioni rispetto all’accezione di educazione della prole al fine di limitare o, per meglio dire, evitare la riproduzione di modelli aggressivi per i bambini e passivi per le bambine.

Prima di procedere nella valutazione ermeneutica ricordiamo, a puro titolo esemplificativo, come Rodari assuma la veste di intellettuale a tutto tondo, non più classificabile entro le rigide definizioni di poeta, scrittore, giornalista o educatore/pedagogista. Egli “pensando in pubblico”, orienta in modo naturale la collettività verso determinati atteggiamenti comportamentali/categorie valoriali, e, nell’intento di perseguire tale fine riesce, altresì, a tracciare una palese discontinuità rispetto al passato (Armenise 2020). Si contraddistingue per l’abilità nell’ideare “strategie” educative incentrate sul “recupero del fantastico”, e nel rappresentare in maniera magistrale la realtà desiderata/desiderabile o opposta rispetto al presente (Cambi, 1985; Rodia, 2012, p. 133; Cambi, 1985, p. 119; Rodari, 2013, p. s.n.).

In ogni suo costrutto, anche teorico oltre che narrato (o reso sotto forma di fiaba/filastrocca), si rilevano elementi costanti: etica sociale, libertà, gioco, utopia e spiccato senso di giustizia (Nobile, 2010; Rodia, 2010; Rodia, 2013). Ogni produzione rodariana si contraddistingue per il gusto dell'assurdo e il non senso, ma anche per la costruzione ludica e gli originali percorsi stilistici e di animazione proposti. Egli è convinto che la fantasia sia il nodo focale di ogni attività umana e che la stessa sia spendibile principalmente nel gioco con le cose e le parole, poiché l'attività ludico-creativa nelle differenti forme assunte consente di manipolare il reale modificandolo e anche riscrivendolo (a maggior ragione quando gli oggetti del gioco siano costituiti da parole). Tale convinzione spinge il Nostro a ideare e a perfezionare su campo differenti tecniche di stimolazione della creatività (Merlo, 2017), dando sempre nuova linfa vitale a ciò che ama definire "logica fantastica" (Rotondo, 1982; Rodari, 2013; Nobile, 2017; Armenise, 2020; Boero, 2020).

Ritenendo che in ogni bambino, in qualche modo, si giochino e inneschino concretamente le trasformazioni sociali del futuro (Cambi, 1985, p. 137), introduce nella letteratura destinata all'infanzia temi e protagonisti che ben tratteggiano, in maniera squisitamente realistica, il contesto storico-sociale ed educativo degli anni compresi tra il 1950 e il 1970 nel nostro Paese e conducono gradualmente il lettore alla comprensione di precise posizioni talvolta distanti dal sentire comune, ma che risultano essere inevitabilmente connesse a nuovi orientamenti ideologici di cui si rende promotore e talvolta antesignano.

Esemplare portavoce dell'inquietudine e delle esigenze di una Società nella quale i principali punti di riferimento sembrano essere smarriti, Rodari contribuisce fattivamente all'evoluzione della storia della letteratura italiana; ne traccia un percorso indelebile e sempre attuale per temi esistenziali legati al mondo dell'infanzia ed effettua un vero e proprio cambio di rotta rispetto alla cultura italiana della dittatura politica del periodo fascista o dell'idealismo di Benedetto Croce³. Soprattutto, ci avvia alla comprensione di una peculiare formulazione teorica sul formativo (Rodari 2013), con fare coinvolgente, anche quando il linguaggio appare tra i più ricercati e complessi (come avviene per le sue novelle o filastrocche). La formulazione teorica dell'A., condivisa o condivisibile, rispetto a posizioni talvolta ritenute «rivoluzionarie e anticonformiste» dagli educatori tradizionalisti, si estende

³ Correnti di pensiero per le quali i bambini e le bambine sono perlopiù intesi come semplice oggetto di educazione e non come lui invece li percepisce, ossia individui in grado di contribuire concretamente al proprio sviluppo sul piano psichico e sociale (Armenise, 2020).

anche all'“esser donna” (Camarda, 2018) e assume valore a livello planetario.

La precipua finalità rodariana consiste nel trovare il modo più adatto per indirizzare ogni lettore – principalmente i bambini e le bambine del domani - alla interiorizzazione di differenti dimensioni (etiche, sociali e personali) così da contribuire concretamente alla formazione del cittadino/della cittadina di un mondo che lui si auspica e propone: più giusto, dove regni sempre la pace. Si comprendono, pertanto, le posizioni assunte contro il razzismo, il nazionalismo e il militarismo, ma anche la promozione di ogni espressione di umanità alimentata dal senso di libertà (epurato da forme di ingiustizia e odio) (Nobile, 2010; Nobile, 2017; Merlo, 2017; Armenise, 2020).

Il bambino rodariano si svela in quanto essere a sé stante con specificità proprie, che ogni adulto deve rispettare e talvolta dovrebbe addirittura imitare. Diventa determinante, al fine della formazione dell'infanzia, l'interazione tra differenti contesti (sociale, familiare, culturale), ma anche la promozione di ciò che Rodari definisce “asse dell'ascolto” nel rapporto generazionale; quest'ultimo è funzionale nell'agevolare un cammino congiunto e coraggioso verso una protesta civile veramente sana e costruttiva, imperniata principalmente sui principi di tolleranza, rispetto dell'altro e amicizia. Queste categorie valoriali sono ritenute fondamentali e ne sostiene con vigore la trasmissibilità per il tramite della lettura: mezzo preferenziale per rendere i lettori – a prescindere dall'età – soggetti attivi e in grado di contribuire fattivamente tanto alla trasformazione delle vicende narrate in generale quanto al proprio sviluppo sotto il profilo armonico (psico-fisico e sociale) in particolare.

Significativo, in tal senso, è il volume che raccoglie le sue *Tante storie per giocare* pubblicate sul «Corriere dei Piccoli» (1970-71) e apparse in volume nel 1971 (per i tipi di Editori Riuniti, con illustrazioni di Paola Rodari). *Tante storie per giocare*, proposte dalla Rai in 23 puntate, tra il 22 ottobre 1969 e il 25 marzo 1970, è una raccolta di “avventure letterarie” caratterizzate da “storie aperte” solitamente espressione di “problemi fantastici” frutto di “calcoli di varia provenienza”: fantastici, morali, del sentimento, ideologici (Rodari, 2011)⁴.

⁴ Si legge in *Storie per giocare*, contenuto in *Grammatica della fantasia* (1973): con le «storie “aperte” (...) si dispone di dati certi, bisogna decidere sulla loro combinazione risolutiva. In questa decisione entrano calcoli di varia provenienza (...). Può accadere che si incominci col discutere il finale della storia e si scopra invece, cammin facendo, un argomento di discussione che non riguarda più la storia (...). [B]isogna sentirsi liberi, allora, di abbandonare la storia al suo destino e di accettare il suggerimento del caso» (Rodari, 2013, pp. 162-165). Cfr. per approfondimenti: Rodari, 2011; Armenise, 2020.

1. Formulazioni teoriche rodariane sul mondo del giocattolo e sulla bambola anticonformista

Per comprendere la visione rodariana di “mondo del giocattolo” e poterlo rapportare al “mondo adulto”, occorre non perdere di vista i presupposti fondanti della linea programmatica e ideologica formulata sul *modello di bambino* sopra accennata, ma anche sull’immaginazione, e, ancora, sul valore attribuito al *pensiero divergente*, così come al *rapporto esistente tra fantasia/creatività* e, ancora, tra queste e il *gioco/giocattolo*, delineate in maniera esemplare in *Grammatica della fantasia* del 1973.

Tale opera è ritenuta non solo manifesto ideologico rodariano per eccellenza ma anche sbocco logico e naturale di riflessioni su questioni universali espresse dall’A. “pubblicamente”, e in particolar modo su «Paese Sera» (dal 1958) oltre che tra le righe di numerose *Novelle* (come *La bambola a transistor*, giusto per ricordarne una tra le più note e rappresentative), in taluni *Racconti* (tra i tanti, si rinvia per questo, a *La freccia azzurra*)⁵ e finanche nel bianco presente tra le righe di ogni sua produzione letteraria.

Basti, tuttavia, guardare a *Il bambino come protagonista*, in *Grammatica della fantasia*, per comprendere la visione rodariana del bambino (Rodari, 2013, pp. 127-129), unitamente all’importanza del gioco madre/figlio mediante l’invenzione di storie entro cui il bambino diviene “protagonista” nel vero senso del termine, con la propria esperienza. Per Rodari non è appropriato fornire semplici “modelli” mediante la narrazione (Rodari, 2013, p. 129), ma diventa essenziale, invece, costruire una storia verosimile, nella quale il bambino possa immedesimarsi, le parole siano ricche di allusioni familiari e i posti descritti possano essere intesi quali luoghi nei quali riconoscersi (Armenise, 2020).

Sostiene con vigore il Nostro, in *Il bambino come protagonista*, che «Per conoscersi, bisogna potersi immaginare» (Rodari, 2013, p. 128) e, in

⁵ Si rinvia in particolare, alla lettura di Rodari, 1990; Rodari, 2009; Rodari, 2013. *La freccia azzurra*, ottima lettura da consigliare per una la classe terza della primaria, nello specifico, è una storia fantastica e al contempo avvincente, ambientata nel periodo di Natale. In una città, come tante altre, vi è un negozio molto speciale – quello della Befana: dolce vecchietta, malata, il cui assistente si propone in modo volontario per aiutarla nella consegna dei giocattoli il 06 gennaio; la dolce vecchietta è stranamente “influenzata”, ma dietro la malattia vi è evidentemente l’opera dell’assistente. Il negozio è punto di partenza e al contempo luogo di fuga per un viaggio nel mondo della fantasia, dove tutto è possibile e, quindi, anche i giocattoli possono essere “animati” e cambiare il corso dell’intera vicenda nella quale il lettore è coinvolto sul piano emotivo ed è portato a sperare e a vivere in prima persona il *pathos* per la realizzazione dei desideri tanto del bambino che vorrebbe in dono la freccia azzurra, quanto quelli degli altri bambini ai quali i giocattoli del negozio della Befana addirittura vorrebbero donarsi spontaneamente (Rodari, 2009).

definitiva, arriverà a ribadire in più passi dell'intero volume (*Grammatica della fantasia*) come il gioco con le storie, ponendo il bambino in "situazioni piacevoli", possa sbloccarne le fissazioni, sdrammatizzarne le paure, contribuire a stabilire un più netto confine tra mondo reale e mondo dell'immaginario, ma anche a scomporre e ricomporre al contempo le situazioni, rafforzandone parimenti il processo di identificazione.

In sostanza, Rodari rappresenta un'idea di bambino per la cui crescita un ruolo essenziale ricopre il gioco come libero sviluppo fantastico, crescita cognitiva ed esperienza fruitiva; il che significa contribuire all'interiorizzazione della dimensione etico-sociale e personale. Al centro del gioco vi è, ovviamente, la fantasia: attività capace di agire sulla realtà modificandola.

Si comprende, alla luce di tali premesse, l'attenzione prestata da Rodari alle tecniche di stimolazione della creatività in ogni sua forma e alla creazione di "una logica fantastica" capace di trasmettere forza vitale a nuove storie inventate "per" e "con" i bambini anche "per giocare"; da ciò deriva l'attitudine nel Nostro ad aggiornare costantemente il proprio "quaderno di fantastica" con esperienze vissute su campo o condotte nelle scuole, che finiranno per rappresentare il vero *corpus* di *Grammatica della fantasia* o di *Tante storie per giocare* (Rodari, 2011; Rodari, 2013).

Sembra opportuno chiarire sin da subito il motivo per il quale con Rodari i termini "gioco" e "giocattolo" siano strettamente connessi: nell'intento di studiare il "gioco del bambino/adulto", ogni addetto di settore si basa sui materiali/strumenti attraverso i quali l'attività ludica prende forma. Chiaramente, il termine gioco (declinato al singolare o plurale) si riferisce ai comportamenti/regole delle attività svolte singolarmente o in gruppo, mentre con il termine "giocattolo" si fa riferimento a tutta quella serie di oggetti che "dall'antichità ad oggi" ci accompagnano in fasi esistenziali che si protraggono inevitabilmente dall'infanzia all'età adulta.

Quando Rodari attenziona il giocattolo è palese che nelle sue riflessioni lo stesso rappresenti il mezzo immediato per entrare a contatto con il mondo dei bambini fin dalla più tenera età. In *Un bel gioco dura poco* in «Noi Donne» n. 50 del 17. 12. 1961, pp. 30-33, affermerà: «il gioco è per il bambino la più seria attività» (Rodari, 1961), ma ciò che interessa sottolineare è come ogni attività ludica rappresenti, per Rodari, una precisa forma di sperimentazione del mondo o di rielaborazione di precisi modelli-valori da assolvere possibilmente, e il più possibile, assieme ad entrambi i genitori.

Con particolare riferimento all'importanza del gioco da svolgere assieme all'adulto, e alle dinamiche dell'attività propriamente ludica, si legge in *Il giocattolo come personaggio*, estratto da *Grammatica della fantasia*, come l'adulto abbia sul bambino, quando giocano insieme, il

vantaggio di disporre di un'esperienza più vasta, (...) di poter spaziare più lontano con l'immaginazione. È per questo che ai bambini piace avere i genitori come compagni di gioco. (...) se fanno insieme le costruzioni, l'adulto sa calcolare meglio proporzioni ed equilibri, possiede un repertorio più ricco di forma da imitare (...). Il gioco si arricchisce, conquista in organicità e durata, si apre su nuovi orizzonti. Non si tratta di giocare 'al posto del bambino', relegandolo nell'umiliante ruolo di spettatore. Si tratta di mettersi al suo servizio. È lui che comanda. Si gioca 'con lui', 'per lui', per stimolare la sua capacità inventiva, per consegnargli nuovi strumenti che userà quando gioca da solo, per insegnargli a giocare. E mentre si gioca, si parla (Rodari, 2013, p. 120).

Sarà proprio l'educatore/genitore, affidando al giocattolo dei "messaggi segreti", ad apprendere dal bambino come:

parlare ai pezzi del gioco, (...) assegnare loro nomi e ruoli, (...) trasformare un errore in un'invenzione, un gesto in una storia, usando quella che Bruner (...) chiama «la libertà di essere dominati dall'oggetto»; ma anche – come fa il bambino – ad affidare ai pezzi messaggi segreti, perché siano loro a dire al bambino che gli vogliamo bene, che egli può contare su di noi, che la nostra forza è sua. Nasce così nel gioco un «teatrino» in cui agiscono l'orso di pezza e la minigrù, le cassette e le macchinine, entrano in scena amici e parenti, appaiono e scompaiono personaggi fiabeschi (ivi, pp. 120-121).

Rodari prosegue, quindi, sul concetto di noia e sull'acquisizione dei principi basilari di drammatizzazione:

In questo gioco possono incontrare anche la noia (...) solo se il giocattolo viene costretto e limitato al suo ruolo tecnico, rapidamente esplorato, rapidamente esaurito. Sono necessari i mutamenti di scena, i colpi di scena, i salti nell'assurdo che favoriscono le scoperte. Gli adulti di buona volontà non faranno fatica a imparare dal bambino i principi essenziali della «drammatizzazione»: e saranno poi loro a portare questa drammatizzazione a un livello più alto e stimolante di quanto non possa fare, con le sue forze che restano deboli e limitate, il piccolo inventore (ivi, p. 121).

Dal punto di vista dei bambini, la drammatizzazione delle relazioni e dei conflitti, mediante l'utilizzo dei giocattoli (ad esempio le bambole) e, quindi, l'esercizio del cosiddetto "gioco simbolico" (di cui parla Piaget), attiva il pensiero in maniera autentica; per questo, molto spesso, nel giocare il bambino "monologa con se stesso": «raccontandosi il gioco, animando i

giocattoli, o distaccandosi da loro per seguire gli echi di una parola, di un ricordo improvviso» (ivi, p. 119).

Al fine di entrare in *medias res*, diviene illuminante la rilettura critica di *Il giocattolo come personaggio* di *Grammatica della fantasia* (Rodari, 2013, pp. 118-121) entro il quale Rodari prende in considerazione il *mondo del giocattolo*, fornendo al potenziale lettore le coordinate intorno alle quali lo stesso possa essere inserito, così da agevolarne la piena comprensione delle dinamiche, tanto in relazione al gioco quanto in riferimento al rapporto relazionale con il bambino/bambina; ciò secondo una chiave di lettura perspicace e funzionale finanche alla decostruzione degli stereotipi «al femminile», poiché riesce ad attenzionare in maniera magistrale non solo i comportamenti/regole delle attività (giochi) da svolgere con i bambini/bambine, ma anche i modelli di trasmissione di un dato modello/ruolo familiare per il tramite dei giocattoli.

Del resto, nella visione rodariana, il mondo dei giocattoli è un universo “composito”⁶, ma risulta essere altrettanto composito l’atteggiamento dei bambini nei confronti del giocattolo con il quale si misurano e alla cui natura obbediscono per realizzare il conseguente gioco con trottole, frecce, soldatini, marionette. Eppure, per “battere tutti i sentieri” (comportamenti/regole delle attività svolte singolarmente o in gruppo durante l’attività ludica), offerti dal giocattolo (quindi, ogni oggetto che accompagna l’essere umano durante l’intero percorso di crescita e fino alla maturità), come sottolinea Rodari, andando ben oltre la “natura” stessa del giocattolo, il bambino, talvolta, ne compie gli usi più arbitrari. Sappiamo bene, del resto, che ciascun bambino, dal quale ogni adulto dovrebbe prendere esempio, assegna agli oggetti del suo gioco i ruoli più impensati.

Rodari, da adulto in veste di educatore/mediatore, propone un nuovo modo di rapportarsi al mondo dell’infanzia e ha al contempo dimostrato la possibilità di coltivare il rapporto con i bambini/ragazzi per il tramite del cosiddetto *pensiero divergente*: strumento preferenziale atto a rompere gli schemi, talvolta rigidi, dell’esperienza e a produrre ciò che egli ama definire “sorpresa intelligente” (Cambi, 1983, p. 5).

Con Rodari, infatti, i termini «creatività» ed «immaginazione» sono entrati nell’uso comune dell’attività didattica assolta nei contesti educativi,

⁶ In *Il giocattolo come personaggio* di *Grammatica della fantasia* afferma: «Il mondo dei giocattoli è dunque un mondo composito. Tale è anche l’atteggiamento del bambino verso il giocattolo. Da un lato egli obbedisce ai suoi suggerimenti, imparando a usarlo per il gioco cui è destinato, battendo tutti i sentieri che esso offre alla sua attività; da altro lato, egli lo usa come mezzo per esprimersi, quasi incaricandolo di rappresentare i suoi drammi. Il giocattolo è il mondo che egli vuole conquistare e con il quale si misura (di qui l’impulso a smontarlo per vedere com’è fatto; o a distruggerlo); ma è anche una proiezione, un prolungamento della sua persona» (Rodari, 2013, pp. 118-119).

perdendo l'accezione esclusivamente negativa di "fantasticheria" (Rodari, 2013), e, quindi, riqualficandosi come strumenti preferenziali al fine dello sviluppo delle capacità creativa e della stimolazione dell'intelletto con conseguente elaborazione di ipotesi o formulazione di intuizioni, ma anche per l'incentivazione del gusto della ricerca e, ancora, la promozione dell'abilità di sintesi, in maniera pur sempre giocosa, così da rendere il compito scolastico piacevole, al pari dell'attività meramente ludica.

L'atto del giocare con le cose, le parole o i giocattoli è una vera e propria "conquista infantile" e serve a conoscere meglio specifiche cose, ma anche determinate *parole* o *giocattoli* liberamente scelti dal bambino o proposti dal genitore/educatore per precise finalità formative. Rodari compie la seguente osservazione sulla "conquista infantile", grazie alla quale: «diventano giocattoli – in virtù di (...) metamorfosi – cose, animali e macchine. Diventano giochi le arti, i mestieri e le professioni. (...) [È] l'industria del giocattolo a fabbricare trenini, automobiline, corredi per bambole e scatole del 'piccolo chimico', in una incessante miniaturizzazione del mondo adulto (...). Ma il bisogno del bambino di imitare l'adulto non è un'invenzione dell'industria, (...) un'esigenza indotta: fa parte della sua volontà di crescere» (Rodari, 2013, p. 118). Per Rodari non si deve mai porre limite alla libertà del gioco (e, quindi, a quella "rielaborazione creatrice delle impressioni vissute" di cui parla), perché sarebbe come negarne la funzione formativo-conoscitiva nella più squisita essenza.

Rileva quindi le potenzialità del gioco e dell'immaginazione con acume in *Immaginazione, creatività scuola di Grammatica della fantasia* (Rodari, 2013, pp. 175-183):

Il gioco non è un semplice ricordo di impressioni vissute, ma una rielaborazione creatrice di quelle, un processo attraverso il quale il bambino combina tra loro i dati dell'esperienza per costruire una nuova realtà, rispondente alle sue curiosità e ai suoi bisogni. Ma appunto perché l'immaginazione costruisce solo con materiali presi dalla realtà (e perciò nell'adulto può costruire più in grande) bisogna che il bambino, per nutrire la sua immaginazione e applicarla a compiti adeguati, che ne rafforzino le strutture e ne allarghino gli orizzonti, possa crescere in un ambiente ricco di impulsi e di stimoli, in ogni direzione (ivi, pp. 177-178).

Per il Nostro, come emerge in *Un verbo per giocare*, paragrafo illuminante inserito tra le *Schede* di *Grammatica della fantasia*, «i bambini ne fanno una più della grammatica», poiché mediante l'uso spontaneo e naturale dell'*imperfetto* nell'attività ludica, cambiano scena rispetto al reale ed assumono personalità immaginarie. Evidentemente, quel «io ero» diviene un presente «speciale», «figlio legittimo» della fiaba, un «verbo per

giocare» che, invece, per la grammatica nel vero senso del termine resta un «presente del passato» atto solo a «procurare dei fastidi a scuola» (Rodari, 2013, pp. 194-195).

La fantasia non è, in sostanza, un «lupo» del quale si debba aver paura o, peggio, un «reato». Ne consegue che sia compito precipuo dell'adulto/educatore il riuscire a comprendere se il bambino in un dato momento del suo interesse per le cose (anche un rubinetto o una pentola che richiamano in qualche modo quelli noti e presenti nella cucina della propria abitazione) o per i giocattoli in commercio desideri avere semplici informazioni o, invece, intenda giocare realmente con gli stessi, per ricavarne a suo modo le informazioni che gli serviranno in momenti esistenziali successivi, o, ancora, lo porranno nella condizione di giocare con quell'oggetto da solo (quando, per esempio, i genitori non saranno con lui nella replica della medesima attività ludico-creativa).

Se l'obbedienza alla natura dell'oggetto non impedisce al bambino, e tanto meno all'adulto che gioca con lui, di farne un uso arbitrario, il bambino può "creare" una vera e propria "arte dell'inventare storie" anche con i giocattoli:

Inventare storie con i giocattoli è quasi naturale, è una cosa che viene da sola se si gioca con i bambini: la storia non è che un prolungamento, uno sviluppo, un'esplosione festosa del giocattolo. Lo sanno tutti i genitori che trovano il tempo di giocare con i loro figli alle bambole, alle costruzioni, alle automobiline: un'attività che dovrebbe in qualche modo essere resa obbligatoria (e possibile, naturalmente) (Rodari, 2013, p. 120).

Eppure, per conoscere, conquistare e misurarsi con il mondo del giocattolo ogni bambino matura anche, e altrettanto naturalmente, l'impulso a smontare le bambole o le macchinine; lo fa per vedere come sono fatte e ne rompe anche delle parti, motivo per il quale distrugge quel giocattolo, inizialmente accolto con entusiasmo.

Lo fa per conoscerlo meglio, ovviamente, e non per il semplice gusto di distruggerlo, ma è interessante rilevare come il giocattolo sia per ogni bambino anche una proiezione, un prolungamento della sua persona. Pensate ai giochi di imitazione, simulazione, al voler essere una principessa o un corsaro salendo su un divano inteso come vascello fantasma, per collocarsi in mondi diversi dalla realtà, e varcare quelli delle possibilità. Il giocattolo ha funzione esplicativa e funzionale all'attività ludica stessa, ed entra in relazione con il bambino che attraverso lo stesso si esprime; quindi, il giocattolo viene utilizzato come mezzo per esprimere se stessi, ma anche per rappresentare i propri drammi. Ogni bambino vuole conquistare il

mondo del giocattolo, conoscerlo, misurarsi con lo stesso, esprimere se stesso attraverso il giocattolo. Il giocattolo diviene per questo un “personaggio”, e, aggiungerei, *alter ego* del giocatore.

Per tentare di fornire una definizione semantica del giocattolo, prendiamo in esame un quesito estratto da *Grammatica della fantasia: I giocattoli «cadono» o «salgono»?* In *Il giocattolo come personaggio*, in *Grammatica della fantasia*, Rodari sostiene con forza come nel mondo degli adulti i giocattoli che un tempo hanno assunto grande importanza nel presente, invece, «cadono». Del resto: «Furono oggetti sacri e rituali le bambole e la trottola, prima di accontentarsi di far giocare i bambini». Nel mondo dei bambini «i bauli dimenticati in solaio e scoperti dai bambini e richiamati in vita, con i loro tesori sepolti, ‘cadono’ o ‘salgono’?» (Rodari, 2013, p. 118). Prosegue, più avanti:

Nel mondo adulto da “un lato, i giocattoli vi approdano per ‘caduta’, dall’altro per conquista. Certe cose che nel mondo adulto hanno avuto un tempo grande importanza, accettano la riduzione a giocattoli, pur di non sparire, quando quel tempo viene a finire. Così l’arco e le frecce, avendo cessato di contare sui campi di battaglia, si sono acconciati a diventare strumenti di gioco. Le maschere, sotto i nostri occhi, stanno rinunciando a recitare il loro ruolo nel carnevale adulto, e diventano monopolio infantile. (...) Ma anche gli oggetti più banali possono scendere dal loro piedistallo quotidiano: una vecchia sveglia rotta decaduta a giocattolo, potrebbe anche vivere l’avvenimento come una promozione (ivi, p. 118).

Rodari pone sempre il giocattolo in relazione semantica con il giocatore. E, quindi, lo vediamo rapportato alle differenti fasce d’età (adulto o bambino), ma esso assume una connotazione simbolica differente non tanto in base all’età quanto sotto il profilo rituale. Nell’infanzia dell’umanità bambole, figurine e statuette erano oggetti sacri, religiosi e magici. Sono diventate giocattoli solo in un secondo tempo, “quando le religioni primitive sono morte”, sostiene il Nostro. Possono cadere o salire i giocattoli? Per gli adulti “cadono” la bambola, la trottola o altro che gli stessi hanno finito con il depositare sugli armadi e nei bauli. Se le frecce e l’arco hanno cessato di contare sui campi di battaglia e si sono “acconciati”, afferma Rodari, a diventare “strumenti di gioco”, anche altri oggetti più comuni e legati alla quotidianità (come una sveglia non più funzionante, per esempio) possono essere promossi al ruolo di giocattolo e, al contempo, molti altri giocattoli più “antichi” cadono nell’oblio dei ricordi.

I bambini vedono in questi oggetti dei semplici giocattoli da “richiamare in vita”, sono oggetti che, come dalle ceneri della Fenice, risorgono. Il mondo dei giocattoli si arricchisce costantemente di oggetti che per gli adulti

e il loro mondo hanno perso significato. Si pensi alle maschere di Carnevale o della Commedia dell'arte che oramai stanno diventando patrimonio esclusivo delle feste dedicate ai bambini. Il travestimento è inteso quasi esclusivamente come gioco del travestimento (Rodari, 1972).

Secondo Rodari i giocattoli portano il bambino alla narrazione/drammatizzazione, alla costruzione di storie e, quindi, alla messa in atto di una autentica attività di pensiero. In questo teatrino entrano in scena l'orsacchiotto di stoffa e la mini-gru, le cassette piccole e le macchinine, ma anche amici/parenti, e, ancora, appaiono e scompaiono personaggi provenienti dal mondo fiabico. La forza del drammatizzare viene favorita dalla presenza del giocattolo che ne agevola la diversificazione a livello simbolico e astratto. Non sempre il giocattolo subisce l'ascesi della drammatizzazione, può cadere, come nel mondo dell'adulto, quando non si dà all'oggetto una possibilità di essere in relazione con noi. Lo si abbandona quando si è annoiati, perché lo guardiamo quale oggetto fine a se stesso, limitato.

In sostanza, il giocattolo nel gioco non è un semplice oggetto atto a simulare i vissuti, ma è un mezzo preferenziale per elaborare in modo creativo delle esperienze funzionali alla costruzione di una nuova realtà. Una definizione efficace di gioco, quale "attività tra le più serie", emerge nel contributo dal titolo *Un bel gioco dura poco* in «Noi Donne» n. 50 del 17. 12. 1961 (ivi, pp. 30-33: "il gioco è per il bambino la più seria attività"); nella stessa fonte si rileva anche: «tanto più un giocattolo è perfetto, complicato e lussuoso, tanto meno interessa bambini e bambine che hanno voglia soprattutto di lavorare con la fantasia» (ivi). Nella sua prima affermazione è palese il richiamo al pensiero montessoriano, alla luce del quale il gioco è visto come "attività serissima" o, per meglio dire, un lavoro "vero", nel senso proprio del termine.

Significativa è al contempo l'attenta ricostruzione storica sui cambiamenti subiti dal giocattolo, nel corso del tempo. Difatti, nel «Giornale dei genitori» n. 11-12, nov. – dic. 1972, in un contributo dal titolo *Appunti sulla vetrina dei giocattoli* (Rodari, 1972, pp. 6-9), Rodari vi riporta alcune riflessioni sul cambiamento del giocattolo nel corso della storia per poi sottolineare l'importanza del gioco come "diritto": «Ma prima o poi non sembrerà una stranezza affermare che il diritto al gioco è importante come il diritto al pane e il diritto alla scuola» (ivi, p. 9).

Rodari ipotizza addirittura l'opportunità di creare presso le istituzioni scolastiche una "biblioteca del giocattolo scientifico", poiché se è vero che

esistono molti testi di divulgazione scientifica, è pur vero che vi siano ottimi giocattoli scientifici: microscopio, provetta, ad esempio.

Bisogna, però, saperli scegliere con cura. Idealmente ciascun bambino dovrebbe avere a disposizione molte scatole relative ad attività e scienze differenti, in maniera da poter saggiare stimoli e curiosità diverse. I bambini, tra l'altro, possono apprendere l'arte di fabbricare i propri pupazzi, incentivando lo sviluppo dello spirito creativo. I burattini e le marionette sono stati utilizzati scientemente nella didattica della scuola dell'infanzia, poiché servono per mettere in scena se stessi, ma anche per rafforzare i rapporti con il mondo intero e con i propri cari.

L'industria del giocattolo ha scoperto il bambino "consumatore" cercando di soddisfare le curiosità che lo contraddistinguono, ma sarebbe molto più interessante - per Rodari - chiedersi cosa vogliano effettivamente i bambini o le bambine, e anche quali siano le motivazioni di determinate scelte. Infatti, alcuni giochi non hanno prospettive concrete e rappresentano solo il tentativo di sfruttare commercialmente una moda.

In altre circostanze, il mondo dell'infanzia si appropria di oggetti appartenenti al mondo dell'adulto e dopo tale appropriazione i giocattoli vivono una "seconda vita", la prima in base alla loro destinazione originaria e la seconda come giocattolo; e questo fenomeno attiene, in parte, al processo di imitazione dell'adulto e del suo mondo, da parte della bambina o del bambino. Un esempio evidente, in tal senso, proviene proprio dall'utilizzo della bambola, con la quale la bambina si immedesima nel ruolo di madre/donnina di casa (Rodari, 1972, pp. 6-9).

In definitiva, il Nostro è antesignano di una nuova prospettiva culturale, partendo da una cauta decostruzione degli stereotipi, attenzionando non solo i comportamenti/regole delle attività ludiche da svolgere con i bambini/bambine, in generale, ma anche i modelli di trasmissione di un dato modello/ruolo familiare per il tramite dei giocattoli e delle costruzioni di storie con i giocattoli o con altri mezzi capaci di attivarne la creatività (poesie, filastrocche, fiabe e favole), perché, come si rileva in *Immaginazione, creatività, scuola*, in *Grammatica della fantasia*:

'Creatività' è sinonimo di 'pensiero divergente', cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. È 'creativa' una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimani oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi. Tutte queste qualità si manifestano nel processo creativo. E questo processo – Uditel! Uditel! – ha un carattere

giocosio: sempre: anche se sono in ballo le 'matematiche severe'
(Rodari, 2013, p. 179).

Volendo chiarire meglio la posizione di Rodari sui giochi da destinare ai bambini o alle bambine, diventa oltremodo utile effettuare una valutazione ermeneutica di *La bambola a transistor*, inserita in *Novelle fatte a macchina* del 1973, la cui prima pubblicazione avviene nel 1972 su «Paese Sera», nella terza pagina della testata. È il racconto di Enrica, una bambina, che riceve in regalo per Natale una bambola con la “lavatrice incorporata”.

Nel contesto storico/ideologico rodariano, si trovano sul mercato - destinato all'infanzia - i primi giocattoli in plastica o elettrici quali espressione di modernità, e Rodari non perde occasione per far riflettere sul fatto che talvolta la tecnologia possa avere una influenza negativa sul modo di approcciarsi all'attività ludica da parte dei bambini, ossia in modo passivo senza sollecitazione della fantasia. Interessante è la prima parte del racconto dove i genitori sono impegnati nella scelta di un gioco per la propria bambina aiutati da un cognato che propone giochi “neutri” (grancassa, tamburo, lanterna magica, telescopio, pattini a rotelle).

Solo Lisa, madre di Enrica, ha le idee chiare – riproponendo inconsapevolmente giochi che confermano il ruolo tradizionalmente attribuito alle bambine -: «Una bella bambola elettronica a transistor, con la lavatrice incorporata» (Rodari, 1990, p. 139).

Emerge, allora, un aspetto degno di considerazione da parte del Nostro: l'“apparente innovazione”, legata alla “tecnologia” dei giocattoli per le bambine, sulla quale conclude Camarda, rilevandone le caratteristiche, alla luce delle ampie digressioni rodariane in merito: «la bambola a transistor, (...) apparentemente nuova e moderna, in realtà ha la *lavatrice incorporata* (quindi è legata nuovamente al lavoro domestico, che anzi è ulteriormente sottolineato) e *controlla le conversazioni telefoniche* (cioè è pettegola, uno dei comportamenti tradizionalmente attribuiti alle donne)» (Camarda, 2018, p. 187).

Afferma più avanti, sempre con riferimento alla bambola, Camarda (2018):

Le bambole (...) diventano un giocattolo strumentale, un mezzo attraverso il quale far stare tranquille le bambine e introdurre (...) velocemente nel ruolo che ci si aspetta da loro come adulte, impedendo (...) di pensare al (...) divertimento e alla propria autorealizzazione. Il controllo sulle bambine è assoluto e riguarda tanto il loro abbigliamento quanto il loro comportamento e l'uso del proprio corpo (ivi, 191).

2. A chiosa

Nel contributo dal titolo *Alla befana in un orecchio* del 4 gennaio 1958, su «Noi Donne», Rodari (Rodari, 1958) vi riporta interessanti osservazioni sull'utilizzo delle bambole (aspetto che ritroviamo anche in *Grammatica della fantasia* con *Il giocattolo come personaggio*):

La bambina che gioca con le sue bambole e con il loro ricchissimo corredo di vestiti, mobili, utensili, (...) case e villaggi in miniatura, ricapitola nel gioco tutte le sue conoscenze sulla vita domestica, si esercita a manipolare oggetti, a comporli e ricomporli, ad assegnare loro uno spazio e un ruolo; ma nello stesso tempo le bambole le servono per drammatizzare le sue proprie relazioni, eventualmente i suoi conflitti. Sgrida le bambole con le stesse parole con cui è stata sgridata dalla madre, per scaricare su di loro ogni senso di colpa. Le coccola e le vezzeggia, per esprimere il suo bisogno di affetto. Può sceglierne una da amare ed odiare in modo tutto speciale, se essa impersona il fratellino di cui è gelosa. Questi giochi simbolici (...) costituiscono una 'autentica attività del pensiero', come dice Rodari, sulla scia di Piaget (Rodari, 2013, p. 119).

Ritornando allo scavo ermeneutico della Novella *La bambola a transistor*, si possono rilevare alcune sequenze fondamentali, che ci riconducono proprio alle osservazioni rodariane rilevate nelle ultime fonti poc'anzi ricordate ed esplicative del suo pensiero in merito al gioco con le bambole (Rodari 1990): 1. *La scelta della bambola come gioco preferenziale* è effettuata dalla madre, che, in base a convinzioni oramai radicate nel sentire comune, ripropone alla propria figlia il ruolo tradizionalmente attribuito alle bambine⁷; ne conseguente l'entusiasmo della bambina, naturalmente predisposta a riprodurre, anche meccanicamente, determinate azioni che ne rispecchino fedelmente le caratteristiche del ruolo ricoperto: preparare la colazione, disporre quanto necessario sul tavolo per la bambola, allacciare il tovagliolo al collo della bambola per poi imboccarla, far camminare la stessa fino al suo posto nel mentre si rivolge ai genitori; 2. *Ribellione della bambola* (che con dei calci manda in frantumi tutto) e conseguente richiesta di spiegazioni (con la successione di incalzanti *Perché?*), che pongono in risalto i *limiti di un'educazione coercitiva* e comportano, altresì, la conseguente punizione della bambola (sculacciata da Enrica, che ripropone i rimproveri nella stessa modalità dei propri

⁷ «So io, - dice la signora Lisa, - quello che ci vuole per Enrica. Una bella bambola elettronica a transistor, con la lavatrice incorporata: una di quelle bambole che camminano, parlano, cantano, controllano le conversazioni telefoniche, captano le trasmissioni in stereofonia e fanno pipì. D'accordo, - proclama il signor Fulvio, nella sua qualità di capofamiglia. Io me ne infischio, - questo è il signor Remo, - e vado a letto a dormire tra due guanciali» (ivi, pp. 138-139).

genitori, definendola anche “brutta cattiva”) e l’inaspettata reazione di quest’ultima (per “legittima difesa”, tira con forza i capelli ad Enrica)⁸. La bambola dichiara di voler giocare con le automobiline (tipici giochi da bambini) e non con i piattini e le tazze (riproducendo ruoli ormai consolidati ed assegnati alle bambine). Enrica riesce a dominare il giocattolo (le prepara la colazione, la fa camminare, la fa chiamare «mamma e papà», le allaccia il tovagliolo e si prepara ad imboccarla), ma evidentemente il giocattolo finirà per ribellarsi, convincendo la bambina che non esistono percorsi di genere prestabiliti; 3. *Proposta di attività ludica della “maestra e della scolara”* e invito alla riflessione da parte della bambola. L’aspetto educativo fa una brevissima comparsa in questo dialogo straniante tra Enrica e la bambola, in cui emerge una esplicita critica all’utilizzo dei voti (tanto nei contesti scolastici quanto in tutte le questioni esistenziali, come l’apprendimento dell’utilizzo della bicicletta):

giocheremo alla scuola. Io ero la maestra e tu la scolara. (...). Tu sbagliavi tutto il dettato e io ti mettevo quattro. (...) È così che fa la maestra (...). A chi fa bene, dieci; a chi fa male, quattro. Perché? Perché così impara. Mi fai ridere. (...) dice la bambola. - Rifletti. Ci sai andare in bicicletta? (...) quando stavi imparando e cascavi, ti davano un quattro, oppure ti mettevano un cerotto? Enrica tace, perplessa (ivi).

Non minore importanza ricoprono le altre sequenze di seguito annotate:

1. *Riproduzione di un modello comportamentale familiare autoritario* da parte di Enrica e *reazione noncurante da parte della bambola, sgomento di Enrica* che per non litigare si reca alla finestra dove vede i bambini giocare⁹;
2. *Osservazione delle attività ludiche da “maschi”, presa d’atto della condizione di inferiorità* dovuta alla propria posizione di bambina, *sgomento da parte della bambola* sulla questione:

In cortile i bambini giocano al pallone. Hanno monopattini, tricicli, archi e frecce. Anche i birilli. - Perché non vai in cortile a giocare con gli altri bambini? - domanda la bambola, mettendosi le dita nel naso per sottolineare la propria indipendenza. Sono tutti maschi, - dice Enrica, mortificata. - Fanno giochi da maschi. Le bambine debbono giocare con le bambole (...) imparare a fare le brave mammine e le brave padrone di casa, che sanno mettere a posto i piattini (...) fare il bucato e lucidare le scarpe della famiglia. La mia mamma lucida sempre le scarpe del mio papà (ivi).

⁸ «La bambola non s’impressiona e le tira i capelli. Ah! (...) Legittima difesa, - dice la bambola. - Sei tu che mi hai insegnato a picchiare, picchiandomi (...). Io non avrei saputo come fare» (ivi, p. 140).

⁹ «sei la mia bambola e con te posso fare quello che voglio io. Capito? Questo “capito” fa parte del vocabolario del signor Fulvio. Anche la signora Lisa, qualche volta, conclude i suoi discorsi con (...) “capito”? Adesso tocca a lei, a Enrica, far valere la propria autorità (...). Ma la bambola, a quanto pare, se ne infischia» (ivi).

La vicenda prosegue con una nuova lite, accompagnata dalla manifesta volontà della bambina di ritornare tanto all'utilizzo della vecchia bambola quanto dell'orsacchiotto di stoffa, e con la ribellione della nuova bambola ritenuta "maleducata" e non rispettosa delle volontà della propria padroncina autoritaria (imprigionata in un modello educativo rigidamente orientato, chiaramente univoco e palesemente limitante rispetto al ruolo che dovrà ricoprire una volta divenuta adulta):

Sei una bambola maleducata. Non ti voglio più. Finalmente! - dice la bambola. - Spero che adesso giocherai con le automobiline. Neanche per sogno, - annuncia Enrica. - Prenderò la mia vecchia bambola di pezza (...). (...) la bambola nuova (...) vede la bambola di pezza, l'acchiappa e la butta dalla finestra (...). Giocherò con il mio orsacchiotto di pelo, (...). La bambola nuova cerca l'orsacchiotto (...) lo butta nel bidone (ivi);

Avviene, quindi, la scoperta da parte dei genitori che la bambina sia diventata vittima di una bambola "anticonformista" e non rispettosa delle regole, come ben si evince dal passo riportato:

Quella lì, - singhiozza (...) Enrica, - non vuole fare la bambola! Chi sa cosa si crede di essere. Voglio andare in cortile a giocare ai birilli, - dichiara la bambola, facendo volare ciocche di capelli da tutte le parti. (...) Voglio fare la scienziata atomica, il ferroviere e la pediatra. Anche l'idraulico. E se avrò una figlia, (...) quando la sentirò dire (...) voglio fare la casalinga come te e lucidare le scarpe di mio marito (...), la metterò in castigo in piscina e per penitenza la porterò a teatro (ivi, pp. 144-145);

Diviene risolutivo l'*intervento dello zio che ristabilisce l'equilibrio agendo sulla parte elettronica della bambola, che dopo varie trasformazioni riacquista la funzione originaria* di bambola servizievole, in base al modello tradizionale: «La bambola ridiventa una bambola. Ha di nuovo i capelli lunghi e la lavatrice incorporata. Mamma, - dice, ma stavolta con voce da bambola. -Voglio fare il bucato. Oh, finalmente! - esclama la signora Lisa. - Questo sì che si chiama parlare» (ivi, p. 145).

Con le sequenze fin qui sommariamente riportate, *La bambola a transistor* diviene un esempio tra i più efficaci della produzione rodariana al fine della nostra riflessione. Viene preso in esame, come emerge già dal titolo, il "giocattolo-sessista per eccellenza": la bambola. Questa, grazie alla penna di Rodari, invece di assumere le vesti di strumento/giocattolo di omologazione diviene palese modello di anticonformismo/rivolta (Camarda, 2018, pp. 180-195).

Si legge in una introduzione scritta per un'edizione Einaudi indirizzata ai ragazzi delle medie inferiori: «la bambola è un bellissimo giocattolo, molto

antico, pieno di significato, carico di simboli: in pratica, però serve essenzialmente per inserire le bambine in un binario distinto dagli altri, che le porterà ad essere soprattutto mogli e madri. Avevo in mente una bambola, per così dire ‘femminista’: una bambola dotata di parola e volontà, che si rifiutava di giocare con i piattini e preferiva le automobili da corsa» (ivi).

In *La bambola a transistor*, sarà proprio la bambola, nella sequenza a chiosa della novella, a spingere Enrica a rifiutare il codificato e a non lasciarsi inibire dai conformismi, quando affermerà: «voglio andare in cortile a giocare a birilli con gli altri bambini. E forse farò anche il salto mortale».

Vi invito, quindi, a leggere l'intera novella con attenzione, e in maniera specifica la conclusione per comprendere come poter attivare l'immaginazione, affinché il giocattolo sia sempre inteso, in una qualsivoglia attività/azione educativa, quale dispositivo preferenziale di libertà e azione.

Particolarmente interessante è poi la valutazione di Camarda sul giocattolo (ivi, pp. 180-195) e in particolare sulle bambole: «La bambola (...) finisce per rappresentare il simbolo della segregazione precoce tra maschi e femmine, non soltanto perché le bambine possono giocare solo con le bambole, ma anche perché i bambini giocano con tutto tranne che con quelle (almeno idealmente, nella concezione tradizionale dei ruoli)» (Camarda, 2018, p. 193)¹⁰.

Ovviamente, per comprendere appieno la posizione rodariana sulle bambole, rispetto ai giochi propriamente “al maschile” (con precipuo riferimento ai “giocattoli guerreschi”) basta leggere con attenzione l'articolo dal titolo *Alla befana in un orecchio*, già più volte ricordato e, nello specifico, le tabelle a corredo del contributo. Nel riferirsi alle bambine, e al loro gioco con le bambole, Rodari (1958) osserva:

nell'infanzia dell'umanità bambole, figurine e statuette erano oggetti sacri, religiosi e magici. Sono diventate giocattoli solo in un secondo tempo, quando le religioni primitive sono morte (...) Il gioco della bambola (...) può essere considerato il gioco ideale per le bambine solo in una società in cui la condizione di casalinga sia considerata la condizione ideale per la donna. Concezione piuttosto sorpassata, per non dire reazionaria (ivi).

¹⁰ Il tema della bambola quale unico giocattolo consentito alle bambine riemerge in *La freccia azzurra*, dove in un comizio si sottolinea l'opportunità per la piccola di non accontentarsi: «Gli aeroplani sono forse fatti soltanto per gli uomini? Al giorno d'oggi le donne volano nel cosmo, tale e quale come i signori maschi, e io non vedo perché la bambina (...) dovrebbe accontentarsi di una bambola» (Rodari, 2009, p. 38).

Da sottolineare è, altresì, la riflessione conclusiva: «Alle bambine d'oggi piacciono tante cose oltre alle bambole: non scoraggiatele. Anzi, aiutatele ad avere interessi molteplici e se si appassionano alla tecnica e allo sport, lasciate perdere le carrozzine» (ibidem). E dirà poi (alla befana e, in sostanza, ai genitori):

renditi conto che al giorno d'oggi le bambine non crescono più con la vocazione unica ed immutabile a fare le casalinghe: che del mondo degli adulti esse non possono continuare ad imitare soltanto quello che succede in cucina o dalla sarta. Pensi che alle bambine non piaccia fare fotografie? Pensi che non si interessino alle automobili? (Le conosci poco, le donne ...). Ti scandalizzi se hanno passione per lo sport? Escludi che amino gli aeroplani, e sognino di diventare hostess; o le astronavi, e di andare ad esplorare gli spazi? Non incoraggiarle tanto a chiudersi fra quattro mura, non costringerle a indossare la divisa della cuoca e della guardarobiera troppo presto, e troppo uniformemente" (Rodari, 1958, pp. 28-29).

Spostando, invece, la propria attenzione sui "maschietti", assume una chiara posizione antimilitarista, poiché pur essendoci giocattoli "guerreschi", tutto ciò che ricorda la guerra non suscita "orrore" nel bambino che non ha esperienza della guerra e non è escluso che finisca per vedere quest'ultima come fatto sportivo, un gioco in grande; egli guarda a carri, cannoni, razzi come a dei prodotti della tecnica e non come a strumenti di morte. Inevitabilmente, nella fase di crescita è attratto da giochi rumorosi e violenti, ma il negargli la confidenza con il maneggio di rivoltelle (anche se innocue), può incentivare la maturazione del desiderio morboso. Da qui l'accortezza di evitare la riproduzione di modelli violenti /aggressivi per i bambini e limitanti/passivi per le bambine, l'opportunità di utilizzare questi "strumenti" con consapevolezza ed attenzione (Rodari, 1958; Camarda, 2018).

Consapevolezza e attenzione sono le parole chiave, per la scelta di qualsiasi gioco, poiché la questione dell'orientamento educativo, non emerge rispetto all'oggetto in sé, ma quando i giocattoli scelti indicano ai bambini una maniera univoca e limitante del loro utilizzo (se riferito al ruolo che dovranno rivestire una volta divenuti adulti) (Camarda, 2018).

In definitiva, per Rodari le bambine/future donne devono poter esplorare, senza costrizione, ogni ambito di interesse, ma soprattutto sono pensate come soggetti liberi, da non "rinchiudere" tra le mura "domestiche". Tuttavia, le bambole sono e resteranno sempre un gioco dall'imprescindibile valore, un valore "intramontabile", per come sostiene con vigore il Nostro in *La freccia azzurra* (Rodari, 2009, p. 10).

Insomma, i giocattoli possono veicolare le attese dei genitori, le aspettative che gli stessi assumono rispetto alla prole e ai ruoli loro

consentiti. Da qui l'opportunità, secondo Rodari, di smontare la precoce separazione esistente tra i generi, a cominciare dagli oggetti (giocattoli) che accompagnano le fasi dell'infanzia e talvolta la maturità dell'adulto.

Attenzionare le questioni di genere è sicuramente un'attitudine innovativa rispetto all'epoca di indagine in cui il Nostro vive ed opera, ma egli affina una peculiare sensibilità verso tali questioni proprio a seguito della costante collaborazione con riviste come «Noi donne».

Si comprende per questo la volontà palesata in *Alla befana in un orecchio* (Rodari, 1958, p. 31) di analizzare le differenze tra giochi, cercando di sminuire i pregiudizi, considerato che il sessismo o lo stereotipo legato al ruolo non riguardano solamente il mondo "al femminile". Rodari non perde occasione, tra l'altro, per far riflettere sul fatto che talvolta la tecnologia possa avere una influenza negativa sul modo di approcciarsi all'attività ludica da parte dei bambini. Si pensi alla lavatrice, come si legge in un *Un bel gioco dura poco* in «Noi donne» n. 50 del 17. 12. 1961: «Piace molto alle bambine che desiderano imitare in tutto e per tutto le loro mamme: ma è un gioco che le diventerà per poco tempo, perché non implica nessuna attività, perché non sollecita in alcun modo la fantasia» (Rodari, 1961, p. 31; Camarda, 2018, p. 187).

Il giocattolo rappresenta il mezzo immediato per entrare a contatto con i bambini, mentre ogni attività ludica costituisce una precisa forma di sperimentazione del mondo o di rielaborazione di precisi modelli/categorie valoriali da assolvere, possibilmente, assieme ad entrambi i genitori (Camarda, 2018, pp. 182), che devono imparare ad osservare i propri bambini per assumere l'atteggiamento più corretto nei loro confronti.

In *Sappiamo ascoltare i bambini?*, in «Noi donne», del 09.07.1961 n. 28 (Rodari, 1961, pp. 31-33), nell'osservare la bambina che gioca con le bambole, emerge sicuramente il senso di rivincita o ciò che preoccupa la bambina, ma non minore importanza ricopre l'atteggiamento che ciascun genitore dovrebbe assumere quando osserva i propri bambini nel pieno esercizio dell'attività "serissima" del giocare: "in una certa misura, cancellarsi, negarsi", e, ancora, "sapersi difendere dall'affetto e dalla commozione", così da riflettere con "maggiore chiarezza" per interpretare nel modo "giusto" le "uscite" (utili messaggi) dei bambini che servono agli adulti per comprenderli e, soprattutto, essere bravi genitori all'altezza delle loro aspettative. Dirà infatti Rodari:

La piccola (...) lava ogni giorno la testa alle sue bambole, sgridandole perché non piangano: è evidente che essa si prende con le bambole la rivincita di quel che le tocca subire quando lavano la sua testa (...). Ma l'esempio, (...) dovrebbe suggerirci di osservare con attenzione la

bambina quando gioca con le bambole: talvolta il gioco sarà puramente meccanico e verbale (...); spesso invece il gioco ci rileverà qualcosa che, in quel periodo, preoccupa la bambina: qualcosa che essa non riesce a dire ai genitori e dice alla bambola; qualcosa che vorrebbe sentirsi dire dai genitori, e dice alla bambola; qualcosa di cui essa si rimprovera, e perciò castiga la bambola (Rodari, 1961, pp. 32-33).

Tale considerazione serve a rimarcare con forza l'importanza della comprensione dei messaggi di "rivincita" e delle "preoccupazioni" (ossia, le "uscite utili" di cui parlavamo poc'anzi)¹¹. Ovviamente, come sostiene a ragione Rodari, più avanti: «non capiremo nulla se (...) attribuiamo al gioco della bambola solo il significato di una anticipazione dell'istinto materno, e credendo di intenerirci sulla bambina ci inteneriamo, in realtà sui nostri ricordi. La nostra commozione ci sembra frutto di affetto, ed è solo frutto d'egoismo» (ivi).

Rodari conclude, quindi, la propria digressione in merito ponendo l'accento sulla "figura genitoriale", che sbaglia senza ombra di dubbio nell'affidare al giocattolo il compito di "rappresentarla":

Non sappiamo dar loro noi stessi, il nostro interessamento continuo, paziente, fraterno, e pensiamo di sdebitarci con loro con un giocattolo costoso e complicato, del quale il bambino si stancherà subito. "Non sei mai contento" gli diremo, "guarda quanti soldi abbiamo speso per te, pensa ai sacrifici che facciamo perché tu abbia tutto (...)". (...) [P]otrebbe rispondere il figliolo che ha tutto – voglio voi e non le cose da cui pretendete di farvi rappresentare; non mi bastano i giocattoli, mi occorre il gioco, ossia che voi giochiate con me, che mi aiutiate a capire, che vi mostriate interessati a me proprio come sono (Rodari, 1961, p. 31).

Talvolta, la famiglia non è in grado di fornire da sola materiali, spazi e occasioni sufficienti per consentire ai bambini di giocare con il maggiore dei profitti e la piena soddisfazione personale. L'ideale sarebbe, allora, quello di riuscire a porli sempre nella condizione di saggiare i propri stimoli (a casa, a scuola e nel tempo libero) alimentandone le rispettive curiosità, contribuendo concretamente al loro bisogno di giocare, fare/manipolare, trasformare/creare alla stessa stregua del mangiare o istruirsi; perché, in fondo, conclude il Nostro, in ogni tempo e in ogni luogo il "diritto al gioco è importante" al pari del "diritto al pane e il diritto alla scuola" (Rodari, 1972).

¹¹ Per capire i bambini «bisogna, in una certa misura, cancellarsi, negarsi. Bisogna sapersi difendere dall'affetto e dalla commozione, per poter riflettere con maggiore chiarezza, per saper interpretare nel modo giusto anche quegli utili messaggi che sono le "uscite" dei nostri piccoli» (ibidem).

Bibliografia

- Argilli, M. (1990). *Gianni Rodari, una biografia*. Torino: Einaudi.
- Argilli, M., Del Cornò, L., De Luca, C. (a cura di) (1993). *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*. Roma: Editori Riuniti.
- Armenise, G. (2020). *Per un approccio ai percorsi narrativi dell'immaginario: Josè Saramago e Gianni Rodari* (pp. 99-135). In D. De Leo (Ed., 2020). *Dall'azione al testo. La narrazione di un percorso formativo*. Roma: Carocci.
- Boero, P. (2010). *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Califano, F. (1998). *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*. Trieste: E. L.
- Camarda, M. (2018). *Una «savia bambina». Gianni Rodari e i modelli femminili*. Città di Castello: Settenove Edizioni.
- Cambi, F. (1990). *Rodari pedagista*. Roma: Editori Riuniti.
- Cambi, F. (1993). *La ragione divergente nella «Fantastica» di Rodari*. In «LG Argomenti», n. 5.
- Ghilardi, F. (a cura di) (1982). *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Merlo, G. (2017). *Gianni Rodari: fantasia, gioco e creatività per il cambiamento*. In A. Nobile (Ed., 2017). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: ELS La Scuola.
- Nobile, A. (2010). *Rodari scrittore per ragazzi e saggista*, in «LG Argomenti», n. 1.
- Nobile, A. (2017). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: ELS La Scuola.
- Rodari, G. (1990). *Novelle fatte a macchina*. Milano: Einaudi Ragazzi.
- Rodari, G. (2009). *La freccia azzurra*. Trieste (San Dorlingo della Valle): Einaudi Ragazzi.
- Rodari, G. (2011). *Tante storie per giocare*. Trieste: Einaudi Ragazzi.
- Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Rodia, C. (2010). *La Narrazione Formativa. Dai classici ai nuovi indirizzi di scrittura*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rodia, C. (2013). *La poesia per l'infanzia in Italia. Dal Novecento ad oggi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Rodia, C. & Rodia, A. (2012). *L'evoluzione del Meraviglioso*. Napoli: Liguori Editore.

Rotondo, F. (1982). *Da «Edmondo dei languori» al «Favoloso Gianni»*, in «LG», n. 1-2.

Opere rodariane più significative destinate all'infanzia, Edizioni EL-Einaudi Ragazzi, in ordine cronologico:

- *Le avventure di Cipollino* del 1959 (già pubblicato nel '51 con il titolo *Il romanzo di Cipollino*).
- *Gelsomino nel paese dei bugiardi* (1958).
- *Filastrocche in cielo e in terra* (1960).
- *Favole al telefono* (1952).
- *Il Pianeta degli alberi di Natale* (1962).
- *Il libro degli errori* (1964).
- *La torta in cielo* (1966).
- *C'era due volte il barone Lamberto* (1978).
- *Il gioco dei quattro cantoni* (1980).

Riviste:

- «Noi donne», annate 1944-1980.
- «Giornale dei genitori», annate 1959-1977.

Contributi rodariani su Riviste:

- *Alla befana in un orecchio*. In «Noi donne», 04.01. 1958.
- *Sappiamo ascoltare i bambini?* In «Noi donne», 09.07.1961.
- *Un bel gioco dura poco*. In «Noi donne», 17. 12. 1961.
- *Appunti sulla vetrina dei giocattoli*. In «Giornale dei genitori», nov. - dic. 1972.

Filosofia del gioco filosofia nel gioco

DANIELA DE LEO
UNIVERSITÀ DEL SALENTO



Il gioco si offre all'esperienza come qualcosa di immediatamente riconoscibile, familiare e apparentemente autoevidente: non è necessario spiegarlo per poterlo comprendere, poiché ogni essere umano ne ha fatto esperienza. Eppure, proprio questa evidenza immediata ne rivela una complessità strutturale che merita di essere interrogata in profondità.

L'ambiente ludico si presenta come un campo delimitato e strutturato, in cui la realtà quotidiana è momentaneamente sospesa o trasfigurata. Ma questa sospensione è una evasione?

L'agire, il decidere, il fallire, il riprovare come atti del giocare hanno finalità proprie, o debordano lo spazio ludico e divengono "vetrine" che permettono di rendere visibili, in forma semplificata dinamiche fondamentali della vita umana?

Non possiamo sbrigativamente chiudere la questione con l'asserire "è tutto un gioco", "è solo un gioco". Nel gioco si abita sì un mondo costruito, dotato di coerenza interna, ma esso è al contempo un *laboratorio* dell'esperienza, in cui l'essere umano esercita la propria apertura al mondo. Anche nei giochi più individuali, il giocare conserva una struttura relazionale e situata: si è sempre in un orizzonte condiviso, dove regole, ruoli e mondi possibili sono costruiti e negoziati. Da qui emerge una dimensione ontologica: analizzare il gioco significa interrogare l'uomo nel suo *esserci*, nella sua strutturale esposizione all'altro e alla possibilità.

Lo spazio ludico consente un certo distanziamento dalla realtà ordinaria, aprendo una zona *liminale* tra il reale e il possibile. In questo spazio, il pensiero può osservare se stesso in azione, esercitando una forma di conoscenza incarnata e situata. Il valore conoscitivo del gioco, infatti, non risiede nella sua funzione rappresentativa, ma nella sua capacità di far emergere variazioni intenzionali del nostro essere-nel-mondo.

Proprio in virtù della sua *gratuità*, del suo essere fine a se stesso, il gioco si sottrae alla logica della *funzionalità* e rivela la propria fecondità filosofica. Pensare filosoficamente *nel* gioco significa accedere a una modalità

esplorativa del pensiero, capace di sospendere l'evidenza, di interrogare il reale e di immaginare alternative.

Il gioco, nella sua *essenza liminale*, si colloca, così, ai margini dell'ordine costituito, tra norma e trasgressione, tra realtà e finzione. È proprio questa posizione interstiziale a renderlo filosoficamente fecondo: esso offre uno spazio in cui il pensiero può esercitare la sua libertà, esplorare la contingenza, e restituire alla filosofia la sua natura originaria di apertura, di possibilità, di verità che si giocano. In un'epoca dominata dalla razionalità strumentale, il gioco si presenta, quindi, come gesto critico e simbolico, capace di dischiudere forme di vita alternative, orientate alla relazione, alla *gratuità* e all'invenzione condivisa del senso.

Il gioco come dinamica intenzionale tra game e play: la doppia radice dell'esperienza ludica

All'interno della cornice di senso che riconosce il gioco come forma originaria di coscienza e generatore di mondi di senso, il gioco si mostra in tutta la sua complessità come fenomeno intenzionale che cammina su due dimensioni parallele: *game* e *play*. Lungi dall'essere un'attività accessoria o marginale, esso si configura come dispositivo ontologico: il luogo in cui l'essere umano esercita la propria capacità di istituire orizzonti di realtà, attraverso una tensione costitutiva tra forma e flusso, vincolo e libertà.

Game e play non sono poli opposti, ma componenti coessenziali dell'esperienza ludica. Il *game* rappresenta la struttura formale, l'insieme delle regole, dei limiti e delle condizioni che definiscono lo spazio d'azione; il *play*, invece, è la dimensione fluida, il momento vitale della sperimentazione libera, della sorpresa, dell'invenzione. Come scrive Roger Caillois «il gioco oscilla tra due tendenze: il *paidia*, spontaneità e disordine, e il *ludus*, regola e disciplina» (1958, p.58). L'identità del gioco emerge proprio da questa tensione dinamica che non si risolve in una sintesi statica, ma si rinnova continuamente nell'atto ludico stesso.

Questa dialettica profonda si manifesta come postura d'agio: non semplice rispetto passivo delle regole, ma capacità di abitare la forma con elasticità, trasformando il vincolo in risorsa. Il *giocatore autentico* è colui che non si sottomette alle regole, ma le assume come opportunità espressive. Egli danza dentro la struttura del *game* attraverso la vitalità del *play*, come in una coreografia che unisce rigore e improvvisazione. In tal senso, l'agio diventa metafora esistenziale: arte del vivere tra adesione e scarto, tra forma data e apertura al possibile.

Come osserva Bernard Suits «giocare significa tentare di raggiungere un obiettivo utilizzando solo mezzi permessi, rinunciando a mezzi più efficaci in favore delle regole» (1978, p. 38) - e proprio questa autoimposizione volontaria dei limiti apre nuovi orizzonti di azione. Il gioco, dunque, non coincide con una libertà assoluta, ma con una *libertà dentro la forma*: è nella tensione tra costrizione e invenzione che si dischiude la sua essenza trasformativa.

In chiave fenomenologica, ogni esperienza ludica è un atto intenzionale che sospende la naturalezza dell'esperienza quotidiana per costituire un nuovo *campo di senso condiviso*. Come insegna Edmund Husserl (2002, pp. 85-90), ogni atto intenzionale istituisce l'oggetto cui si riferisce secondo modalità determinate. Il gioco non è un'illusione che imita la realtà, ma una sua variazione costitutiva: una realtà "altra" e nondimeno reale, in cui il mondo viene nuovamente fondato attraverso strutture simboliche autonome e operanti.

In questa prospettiva, il gioco non rappresenta il mondo, ma lo costituisce simbolicamente. Come afferma Hans-Georg Gadamer «non siamo noi a giocare il gioco, è il gioco che gioca noi» (1983, p. 144): il soggetto non domina il gioco, ma ne è coinvolto, trasformato, istituito dentro una cornice simbolica che precede e sorpassa l'intenzionalità individuale. Giocare è entrare in un mondo altro, condividere una forma, lasciarsi modificare da essa.

Proprio per questa sua natura costitutiva e relazionale, il gioco si configura come modello generativo della cultura. Esso organizza il caos dell'esperienza, gli dà forma, regola e senso, istituendo ciò che altrimenti resterebbe informe. Herbert Marcuse, in questa direzione, individua nel gioco una potenza utopica: «una forma di resistenza al principio di prestazione, un'apertura al possibile, alla libertà oltre il necessario» (1964, pp. 94-95). Il gioco, pur gratuito e non finalizzato, produce senso proprio perché eccede ogni finalità funzionale, esprimendo ciò che nell'essere umano resiste alla riduzione utilitaristica.

Eugen Fink (1960, pp. 12-24) ne coglie la struttura profonda, sottolineando le sue dimensioni costitutive: la gratuità, l'autonomia normativa, la libertà creativa. Il gioco è una *forma autonoma* di mondo: produce le proprie regole, genera i propri fini, inventa i propri significati. In esso si esprime una delle massime potenzialità dell'umano: la capacità di *co-istituire la realtà* e di vivere non solo ciò che è, ma ciò che potrebbe essere.

Giocare, allora, è molto più che passare il tempo: è *creare mondi simbolici, esercitare l'immaginazione incarnata, assumere responsabilità nella costruzione del possibile*. Non è un atto di fuga, ma una forma radicale di abitazione del mondo, che unisce rigore e apertura, regola e invenzione. La dinamica tra *game* e *play* non è soltanto una struttura del gioco, ma un paradigma dell'agire umano stesso: vivere, come giocare, significa muoversi tra vincoli e libertà, tra forme e trasformazioni, tra l'essere e il divenire.

Comprendere il gioco significa coglierlo non solo come oggetto teorico ma come esperienza incarnata: un atto attraverso cui l'essere umano abita il mondo in modo originario. Il gioco, infatti, non è qualcosa che si fa né qualcosa che si osserva, ma qualcosa che si vive. Nella distinzione canonica tra *play* e *game*, il *giocare* si configura come una sintesi dinamica: è sia l'adesione a una forma, sia l'apertura verso un senso che non è già dato.

L'approccio fenomenologico al gioco, in particolare nella prospettiva husserliana, non si limita a categorizzare le forme ludiche: le interroga nella loro intenzionalità, come atti di coscienza che aprono mondi possibili. In questo senso, anche il contributo di Roger Caillois - pur con un approccio sistematico - partecipa di questa tensione originaria, descrivendo le quattro forme ludiche (*agon*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*) come modalità attraverso cui il soggetto esperisce il mondo in forma simbolica e trasformatrice (2000, p. 58).

Ciò che definisce strutturalmente il gioco è la sua autotelicità: il suo non essere mezzo per un fine esterno, ma fine a sé stesso. L'intenzionalità del giocare si traduce così in esposizione attiva: il soggetto non è sovrano, ma parte di una dinamica che lo costituisce, lo attraversa, lo trasforma. Questa dinamica si regge sulla categoria fondamentale della *leggerezza*. Essa non è superficialità, ma sospensione dell'inerzia ontologica del reale, apertura al possibile, al simbolico. Come afferma Eugen Fink, «il gioco non è evasione dalla realtà, ma un simbolo che crea un proprio mondo strutturato, un'isola di significato» (2007, pp. 21-22). Il giocare implica una disponibilità a essere-altro, a trasformare i ruoli, a reinventare il proprio posto nel mondo.

Le quattro forme di Caillois possono allora essere lette come figure fenomenologiche di questo collocarsi dell'uomo del mondo:

Agon (competizione) e *alea* (caso) mettono in scena il confronto con il limite: il primo attraverso la prestazione, il secondo attraverso l'affidamento alla sorte;

Mimicry (finzione) e *ilinx* (vertigine) testimoniano la sospensione dell'identità: la possibilità di incarnare un altro o di dissolversi momentaneamente nella perdita di sé.

In ogni caso, il giocare si rivela come un modo di essere nel tempo: non nella linearità della produzione, ma nella circolarità del *kairos*, nel presente pieno in cui l'agire non mira a un esito esterno ma si giustifica nella propria intensità. Come nota Herbert Marcuse, «il gioco, come l'arte, sospende la logica del principio di prestazione, mostrando un altro possibile uso del tempo e del corpo» (1991, p. 95).

Così, il rischio e l'incertezza non sono incidenti di percorso, ma condizioni costitutive del giocare. Il gioco è significativo proprio perché *non* è *garantito*, perché richiede la disponibilità a mettersi in discussione. È un atto fragile e potente insieme, in cui si manifesta una leggerezza intensa: quella dell'essere esposti senza protezione, ma anche capaci di generare nuovi mondi.

Tuttavia, come sottolinea ancora Caillois, il gioco non è privo di *ambiguità*. La sua apertura simbolica può trasformarsi in alienazione, dipendenza, compulsione. Quando perde la distanza costitutiva dalla realtà e si confonde con essa, rischia di degenerare. È per questo che il gioco necessita di una forma, una struttura che lo delimiti, lo isoli e ne preservi il carattere simbolico e rituale (2000, p. 71).

Alla luce di tutto ciò, il giocare si configura come un atto simbolico fondativo. È una postura ontologica che unisce leggerezza ed esposizione, rischio e appartenenza. Non si gioca per evadere dal mondo, ma per abitarlo diversamente. Come suggerisce Johan Huizinga, «nel gioco l'uomo non si limita a riflettere il mondo, ma lo reinventa» (2002, p. 45). Giocare è quindi un atto filosofico, un esercizio di alterità e di creazione di senso: modo di *esserci*, che rifiuta la fissità, che espone l'identità al rischio della trasformazione, che rende possibile una co-costruzione intersoggettiva del senso. Non siamo spettatori del mondo: siamo esseri *in gioco*. E proprio in questo gesto - leggero, fragile, necessario - riconosciamo la verità più profonda della nostra condizione.

Il gioco come paradigma della condizione umana

Il gioco si configura primariamente come un'attività teleologica, finalizzata alla realizzazione di uno stato di cose specifico. Tuttavia, a differenza dell'agire tecnico, in cui la razionalità pratica impone la scelta dei mezzi più efficienti per il conseguimento del fine, il gioco si caratterizza per l'adozione

volontaria di vincoli che restringono l'efficacia dei mezzi disponibili. Tale autoimposizione di limiti non risponde a motivazioni di ordine economico, morale o sociale, ma trova la propria giustificazione interna nell'attività stessa. Come osserva Suits (1967), si gioca non per ottenere un risultato utile, bensì per il valore intrinseco dell'azione regolata; il fine e i mezzi, nel gioco, sono inseparabili, e la modalità di raggiungimento del fine diventa parte integrante del suo significato.

L'apparente contraddizione che emerge nel gioco è la deliberata scelta di restrizioni che rendono più arduo il raggiungimento dell'obiettivo. In un contesto tecnico, ogni ostacolo è un nemico da superare o eliminare. Nel gioco, invece, gli ostacoli non solo sono accettati, ma sono costitutivi dell'esperienza stessa: si percorre l'intero circuito di una pista anziché tagliare attraverso il campo, si tenta di imbucare una pallina in golf colpendo da lontano anziché inserirla direttamente a mano. Questa tensione paradossale non rappresenta un difetto della struttura ludica, bensì la sua essenza più intima: l'ostacolo volontario conferisce significato all'azione, trasformando un mero atto di conquista in una sfida dotata di senso.

In tale contesto, la regola non si impone dall'esterno come comando eteronormativo, ma viene liberamente assunta come fondamento dell'esperienza. Come sottolineato da Huizinga (1938), il gioco è un'azione libera, cosciente della propria gratuità, distinta dalla vita ordinaria sia per luogo che per durata. L'osservanza delle regole, nel gioco, non è strumentale ad altri fini (evitare punizioni, ottenere premi), bensì è la condizione ontologica dell'attività stessa. L'accettazione delle regole rappresenta un atto originario di libertà, in cui l'individuo sceglie di delimitare il proprio agire non per costrizione, ma per generare un campo di possibilità significanti.

L'attività ludica, inoltre, implica una stratificazione di fini. Un primo livello è costituito dal fine immediato: il conseguimento di uno stato di cose conforme alla definizione del gioco (ad esempio, immobilizzare il re avversario negli scacchi). A questo si aggiunge un fine intermedio: la vittoria, intesa come realizzazione del fine immediato attraverso il rispetto delle regole. Infine, si individua un fine ultimo: il puro atto del giocare, ossia il dedicarsi all'attività regolata come valore autonomo. Questa stratificazione permette di comprendere che la vittoria non è mai il fine supremo del gioco. Vincere infrangendo le regole non è propriamente vincere: è negare l'identità dell'attività ludica. L'autenticità del gioco si misura dunque non nel successo materiale, bensì nella fedeltà alla forma della sfida accettata.

Contrariamente a un'opinione diffusa, il gioco non si caratterizza per una leggerezza intrinseca. L'idea che il gioco sia "non-serio" nasce dal fraintendimento tra la libertà di intraprendere o interrompere il gioco e la serietà interna richiesta dalla partecipazione autentica. Se è vero che il giocatore può, in linea teorica, interrompere l'attività, è altrettanto vero che, una volta accettato il patto implicito delle regole, il gioco può assorbire completamente l'impegno dell'individuo. Come osserva Caillois (1958), nel gioco si manifesta una volontà di partecipazione totale, capace di suscitare tensione, emozione e serietà assoluta. Nei casi estremi, come quelli di individui che sacrificano ogni altro valore sull'altare del gioco, emerge una tragica tensione esistenziale che testimonia quanto il gioco possa assumere un'importanza vitale. Tali casi non screditano la natura del gioco, ma rivelano la potenza ontologica che esso può esercitare sull'essere umano.

Una riflessione sull'evoluzione temporale del gioco mostra ulteriormente la sua profondità. Il gioco infantile è caratterizzato da un'immediatezza immaginativa: il bambino trasforma una scatola in una nave, un bastone in una spada. Qui il confine tra mondo ludico e mondo reale è poroso, fluido. Con la crescita, il gioco tende a codificarsi: compaiono giochi di regole più complesse, sport strutturati, sfide intellettuali. Nell'adulto, il gioco può assumere forme ritualizzate (come gli sport competitivi) o trasformarsi in pratiche estetiche e simboliche (gioco teatrale, performance artistica). Il tempo modifica il modo del giocare, ma non elimina la sua funzione fondamentale: quella di creare mondi dotati di senso attraverso regole volontariamente accettate.

L'analisi del gioco consente, dunque, di intravedere un modello della condizione umana stessa. Come nel gioco, anche nell'esistenza si perseguono fini attraverso vincoli liberamente o culturalmente assunti. L'essere umano non agisce in uno spazio neutro, ma plasma il proprio mondo mediante norme, sfide e strutture autoimposte. La vita autentica non consiste nel mero soddisfacimento dei bisogni immediati, ma nell'assunzione consapevole di limiti che trasformano l'esistenza in un'opera dotata di forma e valore. In tal senso, vivere autenticamente equivale a giocare nel senso più profondo: accettare la finitezza, scegliere i vincoli che definiscono il campo dell'azione e impegnarsi nella realizzazione di scopi che trovano significato proprio nella forma che si è scelto di abitare.

La riflessione filosofica sul gioco rivela, infine, che esso non costituisce una semplice appendice dell'agire umano, né una evanescente sospensione del reale, ma una manifestazione paradigmatica della libertà creativa. Attraverso l'accettazione volontaria di regole che restringono i

mezzi disponibili, il gioco dà luogo a una sfida che celebra la capacità umana di dare forma al proprio agire. Tale capacità di autolimitarsi liberamente, di vincolarsi per generare senso, trova nel gioco una delle sue più alte espressioni. In tal modo, il gioco si presenta come un microcosmo dell'esistenza: un luogo in cui l'uomo, lungi dal cercare mera efficienza o mera sopravvivenza, si impegna a creare mondi dotati di senso, attraverso scelte consapevoli, limiti assunti e sfide accettate nella pienezza della libertà.

In chiosa

L'indagine filosofica sul gioco consente di riconoscerne la centralità nella struttura dell'esperienza umana, non come fenomeno periferico o evasivo, bensì come matrice formale e ontologica della libertà. Lungi dall'essere una mera attività accessoria, il gioco si configura come dispositivo simbolico attraverso cui l'essere umano mette in scena la propria condizione: quella di un soggetto finito, ma capace di dare forma alla propria esistenza mediante l'assunzione volontaria di regole, l'accettazione del rischio e la tensione verso fini che trovano significato proprio nella modalità con cui vengono perseguiti. In tal senso, il gioco incarna una figura esemplare dell'agire autentico: non dominato dalla necessità o dall'utilità, ma fondato sulla decisione consapevole di autolimitarsi per generare mondi dotati di coerenza e valore.

L'analisi strutturale del gioco - dalla sua natura autotelica alla stratificazione dei suoi fini, dal suo paradosso operativo alla serietà interna che lo contraddistingue - dischiude un paradigma ermeneutico per comprendere l'esistenza stessa. La vita umana, come il gioco, è attraversata da tensioni tra libertà e regola, tra contingenza e forma, tra vincolo e senso. Il soggetto non si limita a subire il mondo, ma lo istituisce simbolicamente, attraverso gesti normativi che, proprio perché gratuiti e non strumentali, fondano la possibilità stessa del significato.

Il gioco non si impone alla coscienza come un oggetto esterno da spiegare causalmente, ma si manifesta come un vissuto originario, da descrivere nella sua concretezza, nella sua intenzionalità e nella sua struttura eidetica. In questo senso, il gioco si configura come un *fenomeno* nel senso pieno del termine: non un oggetto tra gli altri, ma un'esperienza che illumina dimensioni fondamentali del nostro modo d'essere nel mondo.

L'approccio fenomenologico consente di cogliere il gioco nella sua essenza strutturante: esso non è solo attività, ma *cornice di senso*, forma simbolica e spazio costitutivo della soggettività.

Per questo motivo, comprendere il gioco significa, in ultima istanza, interrogarsi sulla struttura trascendentale dell'agire umano: su quella facoltà di dare forma, entro limiti liberamente accettati, a uno spazio di senso condiviso. In un'epoca segnata dalla dissoluzione dei legami simbolici e dalla riduzione dell'agire a mera funzionalità, il gioco riafferma il valore di una libertà che non coincide con l'assenza di vincoli, ma con la capacità di generare mondi attraverso la scelta del proprio orizzonte normativo. Pensare il gioco, dunque, non è eludere la realtà, ma coglierne una verità più profonda: quella secondo cui l'essere umano si definisce, prima ancora che per ciò che possiede o produce, per la forma che decide di dare alla propria partecipazione al mondo.

Il gioco inventa le proprie regole, crea il proprio lessico, il proprio codice di significazione, in uno spazio e tempo limitati dalla localizzazione e durata stessa del gioco, per dare la possibilità di vedere in modo calcolabile, verificabile l'agire. L'uomo è completo solo quando gioca: perché i giochi sono le cornici interpretative dell'azione, per abitare mondi possibili.

Bibliografia

- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: Le masque et le vertige*. Paris: Gallimard [(2000) *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. trad. it. L. Guarino, prefazione di P. A. Rovatti, note all'ed. it. di G. Dossena. Milano: Bompiani].
- Fink, E. (1960). *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: W. Kohlhammer. [(1969) *Il gioco come simbolo del mondo*, Traduzione di Nadia Antuono. Roma: Lerici].
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr (Siebeck). [(1983) *Verità e metodo* (trad. G. Vattimo). Milano: Bompiani].
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: A Study of the Play:Element in Culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Halle: Max Niemeyer

- [(2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Libro primo: Introduzione generale alla fenomenologia pura* (a cura di E. Filippini). Milano: Il Saggiatore].
- Marcuse, H. (1964). *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Boston: Beacon Press.
- Suits, B. (1967). What is a Game?. *Philosophy of Science*, 34(2), 148:156.
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. Toronto: University of Toronto Press.

***Giardini d'infanzia froebeliani a Lecce
tra Otto e Novecento.
Tracce archivistiche e ipotesi di ricerca***

MARIA ROMANA CAFORIO, DONATO PASCULLI
ARCHIVIO DI STATO DI LECCE



Il presente lavoro analizza la tematica del gioco dal punto di vista del ruolo da esso svolto nella formazione del bambino, quindi delle istituzioni impegnate in questo ambito, e in particolare si sofferma sulla introduzione del metodo froebeliano a Lecce, che del gioco fa una delle basi del suo metodo didattico.

A tutt'oggi, sono esigui gli studi sul sistema prescolare nel capoluogo salentino in Età contemporanea. Questa lacuna si inserisce nell'alveo di una più ampia mancanza di attenzione verso la storia delle istituzioni educative del Mezzogiorno che stride con le numerose analisi dedicate ad analoghe fondazioni presenti in altre aree della Penisola, e a figure promotrici di teorie e stili pedagogici destinati a plasmare la rete degli asili italiani nel XX secolo.

Per la Terra d'Otranto, costituiscono eccezione i lavori di Angelo Semeraro (1980, 1984) che nei primi anni Ottanta, sulla scorta di un rinnovato interesse da parte della storiografia europea, ha trattato il tema degli asili tra Unità ed età giolittiana. A ciò si aggiungono le indagini di Oronzo Colangeli (1996) concentrate sulle scuole di metodo - poi magistrali - cui le scuole d'infanzia sono annesse dal 1923, e recenti analisi quantitative sul primo decennio postunitario (Carbè, 2019).

La scarsità degli studi sull'argomento sembra essere legata a problematiche connesse al reperimento delle fonti. Dispersioni documentarie e policentrismo conservativo, dovuto alla natura ibrida degli istituti, hanno costituito degli ostacoli importanti allo sviluppo di ulteriori ricerche.

In attesa di una ricostruzione complessiva relativa a tipologie e peculiarità delle strutture educative per l'infanzia in Salento tra Otto e Novecento, il quadro generale di riferimento per ora a disposizione risulta piuttosto desolante.

La rete prescolare in Terra d'Otranto resta, dall'epoca preunitaria sino agli anni Trenta del XX secolo, fortemente connessa ai luoghi e alle dinamiche di gestione della povertà (Basso, 1993). Gli spazi di educazione

si identificano a lungo con gli istituti gestiti dalla beneficenza privata o da congregazioni religiose. In questa prospettiva si collocano alcune interessanti fondazioni: l'Orfanotrofio di San Francesco, poi Margherita di Savoia, sorto nel 1796 per far fronte al grave problema del recupero, al contempo morale, sociale e materiale, degli esposti (Fracasso, 2017); l'Orfanotrofio di Santa Filomena, poi Principe Umberto, attivo dal 1836 per la cura delle bambine; l'Ospizio di San Ferdinando, poi Ospizio Garibaldi, inaugurato nel 1852 per provvedere indistintamente al ricovero e al mantenimento di orfani e trovatelli, di poveri, storpi e mendicanti (Semeraro, 1999).

Si tratta di una rete nata sulla scorta dei coevi dibattiti sul pauperismo, in linea con una legislazione nazionale che, ancora nel 1862, assimila gli asili alle "opere pie", ossia a istituzioni di assistenza e di beneficenza preposte al sostegno e al miglioramento delle condizioni di vita dei bisognosi (Da Molin, 2013; Di Pol, 2005; Ferrari, 2016).

I bambini posti al di fuori di situazioni di pericolo possono invece avvantaggiarsi di un sistema fondato perlopiù su figure esterne preposte all'insegnamento di un mestiere (Semeraro, 1983; Vitto, 1908).

In una realtà come questa, nella quale hanno notoriamente scarsa presa le teorie di Ferrante Aporti, legate all'affermazione di un concetto di asilo legato alla finalità sociale, con attenzione al metodo, sono state tuttavia riscontrate deboli tracce di una nuova sensibilità verso un'azione affettiva ed educativa destinata all'infanzia.

Confermano tali novità le fonti conservate presso l'Archivio di Stato di Lecce, tra le carte prodotte della Congregazione di Carità, poi Ente comunale di assistenza di Lecce.

Nel 1865, sotto le spinte del prefetto Murgia, nella sede dell'ex convento dei Teatini, sorge infatti l'asilo infantile comunale di Lecce, che si propone di instillare le basi «dell'educazione fisica, intellettuale e morale» a bambini dai tre ai sei anni, indigenti e non.

Impostata sul modello di un'analoga istituzione attiva ad Asti, l'asilo si struttura su due classi in base all'età degli alunni, per i quali è messo a punto un programma improntato su attività mnemoniche e di nomenclatura, sull'apprendimento dei doveri morali, dell'italiano e sul mutuo insegnamento.

Per quanto il Regolamento dell'istituto punti sull'amorevolezza delle maestre e sulla sollecitudine materna delle ispettrici preposte alla vigilanza settimanale, l'asilo ha in realtà una scarsa impostazione innovativa. Degna di nota è piuttosto la decisione, presa di lì a poco, di insediare, nello stesso

complesso in cui questo è ubicato, non solo la Regia scuola normale (1866), preposta alla formazione delle insegnanti, ma anche la «Scuola preparatoria per le allieve direttrici d'asilo d'Infanzia» di Lecce (1867), la prima nel Regno d'Italia, un esperimento cui guarda con attenzione il Ministero dell'Interno, improntata sull'apprendimento delle più recenti conquiste in tema di educazione infantile (Corbè. 2019).

Per il buon andamento dello stabilimento, si invitano maestre dal Piemonte, dalla Lombardia, dalla Toscana. L'intento è quello di rendere questa struttura un asilo modello, nel quale ogni anno si sarebbe svolto un esperimento pubblico, ossia una sorta di saggio, al cospetto dei soci contribuenti, dei più autorevoli cittadini, della direzione, delle ispettrici e dei genitori dei bambini.

È dunque nel contesto di questi fermenti, legati a contatti con figure ed esperienze del Nord Italia, che nasce a Lecce nel 1873, annesso alla Regia scuola normale, il primo giardino d'infanzia, di diretta ispirazione froebeliana, incentrato sul principio operativo “gioco-lavoro”.

Destinato a circa trenta bambini provenienti dalle classi medie della città, l'asilo-giardino si lega al nome e all'opera della sua prima direttrice, Maria di Valdagni, allieva della Scuola speciale per istitutrici dell'infanzia di Milano (1860), fondata e diretta dal professore Vincenzo De Castro, paladino della scuola popolare in Italia, che pure cura nel 1871 la prima edizione italiana del *Manuale pratico dei giardini d'infanzia* di Friedrich Fröbel (Solitro, 1922).

Già direttrice del giardino d'infanzia Carlo Boncompagni di Torino, autrice di numerose pubblicazioni destinate alle educatrici italiane, Maria di Valdagni tiene il 20 novembre dello stesso 1873, in occasione del già citato saggio annuale, un importante discorso, pubblicato sul giornale-opuscolo “*L'Enrico Pestalozzi*”, *Monitore degli asili e de'giardini d'infanzia*, diretto dallo stesso De Castro, e rilanciato da *La Donna. Periodico Morale e Istruttivo*, rivista settimanale diretta da Gualberta Alaide Beccari. Periodico che, nell'intento di contribuire al rinnovamento morale dello Stato, si proponeva di promuovere l'emancipazione femminile attraverso l'istruzione e l'indipendenza (Bufano, 2012).

Si tratta di una testimonianza di primaria importanza per comprendere la portata di questo progetto, fondato sull'attuazione del metodo froebeliano. Un metodo che, nel Sud dell'Italia, come d'altra parte in altre zone della Penisola, è intanto oggetto di severe critiche di natura tanto religiosa quanto metodologica, che di fatto ne rallentano la diffusione (Albisetti, 2009).

Maria di Valdagni inaugura il suo discorso citando i successi dei già avviati giardini d'infanzia di Milano, Venezia, Piacenza e Verona, parte integrante di un più articolato programma di “rigenerazione civile, economica e morale”, fondato sull'importanza del gioco, “efficacissimo mezzo di educazione” per il corpo e l'anima dei bambini, elemento costruttore e rivelatore della futura vita interiore (Di Valdagni, 1874).

La presentazione dell'esperimento pubblico nell'asilo di Lecce è infatti interamente incentrato sul valore cruciale del gioco, come attività primaria e spontanea nell'organizzazione della vita nel giardino d'infanzia, strumento principe per favorire l'espressione e la rappresentazione dell'interiorità dei bambini in maniera creativa, per preparare alla vita adulta.

I capisaldi della pedagogia froebeliana sono minuziosamente esposti. Si spiega al pubblico il concetto di natura come manifestazione immanente del divino, il nesso tra sperimentazione ludica e comprensione delle “leggi del mondo”. Si mostrano i cosiddetti doni, ossia i materiali di apprendimento (sfere, cubi, bastoncini) evidenziandone il valore per lo sviluppo delle capacità motorie e cognitive, in relazione a quel processo di autorealizzazione attraverso cui ciascun bambino scopre il proprio potenziale e sviluppa la sua unicità. Si illustrano, in particolare, i benefici derivanti dalla cura del giardino, attività che permette di entrare in connessione con il creato, di osservare, di stimolare il desiderio di conoscere la natura, ma anche di comprendere il nesso tra possesso privato e bene collettivo. Le singole aiuole, coltivate individualmente, sono infatti comprese in un più ampio giardino comune, per far comprendere come “la proprietà individuale è sempre sotto la protezione della generale”. È in questa cornice che sono avviati i corsi di botanica e di zoologia e altre attività, volte a sviluppare “il sentimento del bello e le disposizioni artistiche” (Di Valdagni, 1874).

La difesa di queste tesi passa attraverso una serrata critica alla teoria aortiana, sulla quale si erano modellati molti asili del Nord e Centro Italia, non in grado di accelerare l'armonico sviluppo delle facoltà fisiche e mentali dei bambini, perché orientata sulla prescolarizzazione. È infatti il gioco, attraverso cui si realizzano gli istinti dei fanciulli, a essere il motore di un'educazione efficace, in grado di stimolare competenze individuali e instillare una “inclinazione al bene”.

I principi di questo metodo essenzialmente pratico sono quotidianamente applicati a Lecce dalle maestre-giardiniere, le quali provvedono all'educazione dei bambini come piante da curare con amore e

rigore, avvalendosi dell'aiuto degli alunni più grandi, che loro volta sorvegliano e guidano i più piccoli.

Il saggio dei bambini dell'asilo-giardino colpisce gli spettatori. Il cavalier Bobba, preside del Regio Liceo e Rettore del Collegio-Convitto di Lecce auspica la moltiplicazione dei giardini infantili froebeliani in città, esprimendo ammirazione per la direttrice e per questo esperimento, che pure incontra grandi difficoltà, come l'avvicinarsi di diverse maestre, la successiva iscrizione di nuovi bambini e problematiche connesse all'organizzazione delle aule.

Allo stato attuale della ricerca, sono poche le testimonianze a disposizione sugli sviluppi dell'asilo, che costituisce senz'altro un *unicum* in Terra d'Otranto ove, tra 1873 e 1874, sono in funzione solo 17 asili che ospitano complessivamente 23 maestre e 1405 alunni (Semeraro, 1983). Ancora da indagare rimane quel circuito di contatti con esperienze analoghe attive sulla penisola e quella circolazione di modelli che ha permesso l'importazione di teorie educative prima poco radicate sul territorio locale, quindi la nascita di una delle più interessanti fondazioni educative destinate all'infanzia nella provincia leccese di fine Ottocento.

MRC

Dopo l'esperienza del Giardino d'Infanzia del 1873 voluto dalla Valdagni per la Regia scuola normale, la documentazione d'archivio obbliga a fare un salto di alcuni decenni per ritrovare altre tracce delle metodologie froebeliane a Lecce. Come si vedrà più avanti, nel corso degli anni il giardino della Scuola normale continua ad operare, ma la lacunosità delle fonti conservate in Archivio di Stato non permette di seguirne l'evoluzione nel tempo. Nel 1908 viene istituito il Giardino d'Infanzia annesso al Reale orfanotrofio Margherita di Savoia, lo storico istituto leccese di beneficenza che accanto all'orfanotrofio aveva al suo interno la scuola elementare. Come si legge dal verbale del 19 ottobre del Consiglio di amministrazione, il Giardino nasce per far fronte "alle numerose richieste dei padri di famiglia".

Sin dai primi anni di attività, l'asilo è gestito da una sola insegnante, Anita Madaro, di cui si conserva il fascicolo personale, fornita di licenza dalla Scuola normale, diploma di abilitazione all'insegnamento elementare e diploma di maestra di giardino d'infanzia. La donna rimarrà in servizio sino al 1915, anno in cui passerà a dirigere la nuova sezione del Giardino d'infanzia annesso alla Regia scuola normale (poi Istituto Siciliani).

Il Giardino è in grado di ospitare nei suoi primi vent'anni di esistenza un massimo di 35 tra alunne e alunni, tutti paganti una retta di 12 lire mensili, i

quali usufruiscono di ampi spazi esterni e di materiali didattici acquistati dalla ditta Paravia di Torino, specializzata in materiali per asili infantili e giardini. Nel fondo archivistico dell'Istituto si conservano gli elenchi del materiale acquistato per il funzionamento del giardino. Tra le altre cose si leggono:

- n. 20 cassette 3° dono;
- n. 20 cassette 4° dono;
- n. 40 pinzette per tessitura;
- n. 3 pacchi di bastoncini;
- n. 1 scatola assortita 100 angoli in ottone

A questi si aggiungevano materiali per la ginnastica (pedane, tappeti, palle e «qualche vaso per seminare qualche pianticella»), per i lavori di costruzione (tavole, seggioloni a dondolo) per giocare (bambole, barchette, locomotive) e quadri pensati per i giardini d'infanzia. Materiale che oggi permette di comprendere le modalità dell'epoca di applicazione del metodo froebeliano a Lecce.

A queste informazioni dettagliate disponibili sull'impianto del Giardino non fanno seguito ulteriori dati sulla vita dello stesso negli anni a seguire. In generale, le vicende di questo istituto sono ancora tutte da ricostruire. Sorto come Giardino froebeliano nel 1908, il luogo sembra perdere progressivamente la propria vocazione originaria. Le maestre laiche che avevano avviato il Giardino sono progressivamente sostituite e soppiantate da personale religioso, in particolare dalle suore d'Ivrea che avevano già assunto la direzione dell'istituto dal 1895 e che operano un graduale cambio di rotta in ambito didattico.

In risposta a una circolare ministeriale dell'agosto del 1929, la "condizione pedagogica dell'asilo" è definita "ibrida". Il metodo seguito è ormai misto, "aportiano [e] froebeliano. Si ha intenzione di trasformarlo in scuola di grado preparatorio nella quale però non saranno trascurati l'utile e il dilettevole dei metodi aportiano e froebeliano e montessoriano". Un tono sicuramente più cauto rispetto a quello adottato precedentemente sull'adozione del metodo froebeliano, che adesso deve tornare a confrontarsi con quello aportiano e deve fare i conti con le innovazioni introdotte da Maria Montessori nel primo decennio del Novecento. Nel 1929 la maestra Adele Bernardi non viene riconfermata alla direzione del Giardino d'infanzia, l'incarico viene assegnato alla superiora dell'orfanotrofio suor Vincenza Cafaro, mentre la Bernardi continuerà a svolgere il ruolo di maestra.

Nel 1911 risulta ancora attiva la sezione di Giardino d'infanzia presso l'istituto che per primo aveva adottato il metodo in città, la Regia scuola normale P. Siciliani, nel convento dei Teatini. Tale sezione però era dichiarata parallela e dipendente da quella dell'Orfanotrofio in quanto il numero dei bambini iscritti non era sufficiente a renderla autonomo. La collaborazione tra i due istituti è dimostrata anche dal fatto che le allieve del Siciliani svolgevano il proprio tirocinio presso il Giardino d'infanzia dell'Istituto Margherita di Savoia. Questa dipendenza dall'Istituto Margherita può far ipotizzare che dopo l'istituzione del Giardino nel 1873, lo stesso abbia progressivamente perso importanza e iscritti a tal punto da dover trovare appoggio nel vicino Istituto Margherita, che invece ai metodi froebeliani era giunto successivamente. Dalla documentazione a disposizione non è possibile accertare la continuità del Giardino della Regia scuola dal 1873 al 1911. Certo è che pochi anni dopo, l'istituto ministeriale tenta di rendersi autonomo dal Margherita. Come già scritto, a partire dal 1915 la maestra Anita Madaro lascia l'orfanotrofio per passare sotto la dipendenza della Scuola normale. Nello stesso anno, su espressa volontà del Ministero, viene creata la seconda sezione del Giardino d'infanzia indipendente dall'Istituto Margherita tanto che si chiede che sia «interamente sottratta alla vigilanza di codesta amministrazione, né possa quest'ultima reclamare alcun diritto su di essa».

Come già evidenziato, la ricostruzione storica delle vicende degli istituti di formazione a Lecce risente della lacunosità delle fonti e della loro dispersione in diversi archivi. Le sorti dei due istituti, la Regia scuola normale e l'Istituto Margherita, per le parti riguardanti la gestione delle sezioni dei Giardini d'Infanzia, che in questa sede è stato possibile appena accennare, richiederebbe un confronto con la documentazione comunale e un ulteriore scavo archivistico in altri complessi documentali della città, non ultimo lo stesso Archivio di Stato. Questo saggio si pone quindi come avvio di una ricerca più ampia da svolgere in sinergia tra storici e pedagogisti per ricostruire l'introduzione del metodo froebeliano a Lecce e la sua evoluzione e applicazione nei decenni.

DP

Bibliografia

- Albisetti, J. A. (2009), Froebel Crosses the Alps: Introducing the Kindergarten in Italy. *History of Education Quarterly*, 49 (2), pp. 159-169
- Basso, R. (1993). *La pietà secolarizzata: pauperismo e beneficenza pubblica nella cultura riformista salentina*. Galatina: Congedo
- Bufano, R. (2012), *L'influenza di Mazzini sul periodico 'La donna' 1868-1891*. In Taricone F. e Bufano R. (a cura di). *Pensiero politico e genere dall'Ottocento al Novecento*, Melpignano: Amaltea edizioni, pp. 147-183
- Carbè, B. (2019), Gli asili infantili in Terra d'Otranto nella seconda metà dell'Ottocento. *Quaderni di Intercultura*, XI, pp. 314-336
- Colangeli, O. (1996). *Genesi e sviluppo della scuola magistrale in Terra d'Otranto*. Lecce: Milella
- Da Molin G. (2013) (a cura di), *Città e modelli assistenziali nell'Italia dell'Ottocento*. Bari: Cacucci editore.
- Di Pol, R. S. (2005), *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla riforma Moratti. Studi e documenti*, Torino: Marcovalerio
- Di Valdagni, M. (1874), Discorso letto nell'asilo-giardino di Lecce in occasione del pubblico esperimento. *La donna. Periodico di educazione compilato da donne italiane*, VI (II), pp. 1661-1663
- Ferrari, M. (2016), Ideologia ed etica del lavoro nella scuola dell'infanzia italiana tra '800 e '900. *Rivista di storia dell'educazione. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative*, 1, pp. 27-44.
- Fracasso, S. (2017). *Il progetto "fallito" dell'Orfanotrofio San Francesco (poi Istituto "Margherita di Savoia") o il problema dell'infanzia abbandonata alle soglie del decennio francese*. In De Paola F. e Bondanese M. A. (a cura di). *Quando Ippocrate corteggia la Musa: a Rocco De Vitis medico e umanista*. Lecce: Grifo, pp. 305-319
- Semeraro, A. (1980). *Infanzia e istituzioni in Terra d'Otranto*. Lecce: Università degli studi, Facoltà di magistero, Istituto di pedagogia
- Semeraro, A. (1983). *L'istruzione popolare in Terra d'Otranto nelle relazioni degli ispettori centrali e periferici e degli amministratori locali*. Galatina: Congedo
- Semeraro, A. (1984). *Cattedra, altare, foro. Educare e istruire nella società di Terra d'Otranto tra Otto e Novecento*. Lecce: Milella
- Semeraro, A. (a cura di). (1999). *L'infanzia e le sue storie in Terra d'Otranto*. Lecce: Conte

- Solitto, G. (1922), Maestri e scolari dell'università di Padova nell'ultima dominazione austriaca (1813-1866). *Archivio venetotridentino*, I, pp. 121-69
- Vitto, M. (1908). *I trovatelli, gli orfani e l'infanzia abbandonata nel comune e nella provincia di Lecce*. Lecce: Tipografia salentina Fratelli Spacciante

Fonti Archivistiche

- Archivio di Stato di Lecce, *Congregazione di Carità di Lecce*, b. 13, fasc. 362, Impianto dell'Asilo infantile e sussidio allo stesso (1863-1900)
- Archivio di Stato di Lecce, *Ente comunale di assistenza di Lecce*, b. 1, fasc. 4, Municipio di Lecce. Regolamento dell'Asilo Infantile, 1899
- Archivio di Stato di Lecce, *Orfanotrofio di San Francesco, poi Margherita di Savoia*, b. 11, fasc. 80, Maestra del giardino d'infanzia, fascicolo personale di Anita Madaro (1908-1915)
- Archivio di Stato di Lecce, *Orfanotrofio di San Francesco, poi Margherita di Savoia*, b. 113, fasc. 895 Giardino d'infanzia: materiale didattico, apertura della seconda sezione, elenco delle alunne, registri di presenza, corrispondenza con il Provveditorato agli studi (1912-1929)

SAPERE PEDAGOGICO E PRATICHE EDUCATIVE

<http://siba-es.e.unisalento.it/index.php/sppe>

© 2025 Università del Salento

<http://siba-es.e.unisalento.it>