

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.

