

Introduzione alla Pedagogia ludica - La trama dei saperi emozionali e razionali nella "formazione leggera"

Paolo Orefice

Le stesse parole che dette da un filosofo
gli costerebbero la testa,
in bocca a un buffone suscitano allegria.
Erasmus da Rotterdam, Elogio della Follia

Per potere introdurre la problematica della formazione ludica, riferendola poi all'età adulta e in particolare nei contesti aziendali, bisogna chiarire entro quale prospettiva teorica ci si muove, ricondotta a quale ambito disciplinare.

La scelta, in questo caso, è la teoria della costruzione dei saperi ludici secondo la Pedagogia ludica.

E' una teoria di secondo livello o subteoria, che discende da una teoria di primo livello o teoria generale, all'interno di un ambito disciplinare ugualmente generale: questo è dato dalla Pedagogia, quella dalla teoria scientifica del processo formativo come lavoro mentale dell'organismo umano in termini di costruzione di conoscenza in tempi e contesti dati, che produce le forme storiche del sapere individuale e collettivo su cui si regge la vita degli esseri umani e delle loro società e culture.¹

1. I due livelli di produzione cognitiva: i saperi filogenetici e i saperi storici

L'approccio epistemologico complesso ad una teoria interdisciplinare del lavoro della mente umana ha permesso negli ultimi decenni di mettere in relazione ed ampliare le prospettive delle correnti più significative sullo studio dei processi di produzione della conoscenza umana (dal cognitivismo alle scienze della vita, dal costruttivismo al situazionismo ed al culturalismo), pervenendo ad un modello complesso della formazione dei saperi umani, tuttora in via di formalizzazione, che comunque ci permette di acquisire tra gli altri alcuni postulati scientifici, profondamente innovativi rispetto alle acquisizioni consolidate nel secolo scorso sulla cognizione:

assumendo per cognizione (o conoscenza o sapere) il processo e il prodotto di elaborazione mentale dei significati attribuiti alla realtà, possiamo affermare che essa è una qualità specifica degli esseri viventi;

con l'evoluzione dei viventi, evolvendosi anche la loro dotazione mentale (da mente biologica a mente psichica, da mente sociale a mente culturale), assistiamo all'affermarsi e articolarsi di un primo livello di produzione cognitiva che nell'elaborazione dei significati dell'ambiente e nel conseguente rapporto con esso mira a conservare e trasmettere la vita;

per rispondere ai bisogni primari della vita, dall'attività neurobiologica più elementare dei vetero-invertebrati al più sofisticato lavoro della mente biopsicosocioculturale dei vertebrati superiori, il soggetto seleziona i segni della sua realtà e ne elabora i significati in termini di sensazioni ed emozioni;

possiamo chiamare questo primo livello di produzione cognitiva la conoscenza del sentire: i significati del sentire costituiscono i saperi del sentire, costruiti individualmente e in gruppo attra-

verso l'elaborazione di sensazioni ed emozioni, primarie e secondarie, che nascono e si sviluppano secondo le dinamiche dell'avvicinamento-allontanamento e dell'attaccamento-fuga in assenza di elaborazioni razionali e prima di queste, relativamente agli esseri umani (per l'etologia cognitiva anche nei mammiferi superiori).

Riconoscere la dignità di elaborazione cognitiva ai significati

sensoriali ed emozionali negli animali e, tra questi, in particolare negli esseri umani assume il carattere di una rivoluzione copernicana nell'approccio storico alla conoscenza umana ed alla sua pretesa di razionalità assoluta, pura e immutabile: è un capovolgimento di approccio che investe la stessa concezione di scienza e i modelli teorici consolidati delle scienze dell'uomo come della natura, aprendo la strada ad ulteriori innovative teorie della formazione umana (con cui la stessa Pedagogia e la Pedagogia ludica non possono non fare i conti).

La presenza di questo primo livello di produzione cognitiva, che riepiloghiamo nei saperi del sentire, ereditata dagli esseri umani attraverso l'evoluzione filogenetica dei viventi, apre un orizzonte di ricerca in buona parte ancora da esplorare sulla struttura e sulle forme della conoscenza umana, che possiamo chiamare di secondo livello e connotare in termini di conoscenza storica.

La tradizione degli studi della nostra cultura sulla conoscenza umana ha riconosciuto che la sua specificità è nel potere della ragione, la cui produzione cognitiva ha, tra gli altri, gli attributi dell'astrazione, la concettualizzazione, la simbolizzazione, la coscienza: sono le forme di sapere prodotte dal pensiero, che hanno permesso la nascita, i cambiamenti progressivi e le innumerevoli diversità degli uomini e delle donne della storia, come delle società e delle culture storiche.

Tale tradizione, nel riconoscere ed esaltare - giustamente - la specificità della produzione razionale umana, è caduta in due omissioni (in via di smascheramento dalla stessa conoscenza razionale più avanzata, espressa dal pensiero scientifico complesso degli ultimi tempi) nell'elaborazione dei significati della realtà e nel conseguente rapporto con essa mirato a conservare e trasmettere la vita: ha espunto il valore conoscitivo - inteso come elaborazione interpretativa dell'ambiente - dei saperi del sentire negli uomini e, ancor più, negli altri animali e, di conseguenza, non ha considerato la relazione strutturale che nella mente umana c'è tra l'elaborazione del sentire e l'elaborazione del pensare.

Tale relazione ci permette di riconoscere che nell'attuale specie umana affermata nel nostro pianeta è presente un secondo livello di conoscenza, che possiamo chiamare la conoscenza storica, che non è data dalla presenza della razionalità autoreferenzialmente intesa (il mondo dell'idea in sé), ma dalla combinazione strutturale del sentire e del pensare nella mente biopsicosocioculturale.

Possiamo riepilogare alcuni caratteri di questo ulteriore livello di elaborazione cognitiva, propria degli esseri umani:

assumendo per cognizione (o conoscenza o sapere) il processo e il prodotto di elaborazione mentale combinata (mente biologica + mente psichica + mente sociale + mente culturale) dei significati sensoriali, emozionali e razionali attribuiti alla realtà, possiamo riconoscere che essa permette all'uomo/donna storici di costruire se stessi (Io) e l'ambiente antropizzato (Altro);

con l'affermarsi e articolarsi di questo secondo livello di produzione cognitiva l'elaborazione dei significati dell'ambiente e il conseguente rapporto con esso mira a trovare risposte ai bisogni primari (conservare e trasmettere la vita) e secondari (conservare ed espandere l'Io in relazione all'Altro);

per rispondere ai bisogni primari e secondari della vita umana, il soggetto seleziona i segni della sua realtà e ne elabora i significati in termini di sensazioni ed emozioni che si incrociano con le idee prodotte;

possiamo chiamare questo secondo livello di produzione cognitiva la conoscenza del sentire e del pensare: i significati prodotti costituiscono i saperi del sentire e del pensare, costruiti individualmente e in gruppo attraverso l'elaborazione di sensazioni, emozioni e idee, che nascono e si sviluppano, sul piano del sentire, secondo le dinamiche del piacere/dispiacere che generano avvicinamento-attaccamento e allontanamento-fuga e, sul piano del ragionare, secondo le dinamiche dell'ordine/disordine che fanno e disfanno le regole del vivere con gli altri.

In conclusione, i saperi storici individuali e collettivi sono di natura composita in quanto generati dall'intreccio e dalla reciproca influenza delle sensazioni e delle emozioni, elaborate sulla base dell'eredità filogenetica, e delle idee, elaborate grazie all'ulteriore bagaglio neurobiologico e psichico esclusivo della nostra specie.

Una prima tipologia (per prevalenze) dei saperi storici in cui convivono, attraverso le combinazioni e le soluzioni cognitive più disparate, sensazioni, emozioni, idee dei singoli e dei gruppi sociali e culturali può essere così descritta:

saperi dominanti : prevalenza del sentire o del pensare,

saperi duraturi: prevalenza nel tempo e nello spazio,

saperi graduati: prevalenza di maggiore o minore contenuto di realtà (rappresentazioni o immagini/fantasie),

saperi permanenti: prevalenza dei caratteri e dei sentimenti,

saperi ponderati: prevalenza dell'attaccamento o del distacco (significati possessivi o leggeri).

2. La dimensione ludica della conoscenza ovvero le funzioni dei saperi dell'Homo ludens

Tra le prevalenze dei saperi è da collocare la costruzione dei significati ludici, che rientrano nella macrocategoria elaborativa della "leggerezza", in opposizione a quella della "possessione": si danno, pertanto, sensazioni leggere, emozioni leggere, pensieri leggeri, sentimenti leggeri.

Possiamo parlare di una vera e propria categoria di Homo ludens, tematizzata dalle letterature, particolarmente versato nella produzione dei saperi ludici o saperi giocosi: sono le elaborazioni del sentire e del pensare alimentate dalle dimensioni leggere del gioco. Dimensione ludica e dimensione del gioco qui vengono assunte come intercambiabili in quanto, in termini generali, assolvono alle medesime funzioni.

Volendo riportare una breve e necessariamente incompleta rassegna delle funzioni attribuite ai saperi ludici o del gioco dell'Homo ludens dalle diverse prospettive disciplinari e relative correnti di pensiero, si possono segnalare in prima battuta le seguenti.

Preliminarmente, una prima definizione dei saperi ludici o del gioco che, come si è anticipato, rientrano nelle più generali espressioni dei saperi leggeri, può essere ricondotta alle forme elaborative in cui prevalgono significati della realtà liberi, incerti, improduttivi, regolati, fittizi²: sono forme di sentire e pensare che non hanno preclusioni elaborative, all'interno comunque di "regole del gioco" condivise e, pertanto, non hanno esiti previsti, semmai prevedibili e comunque incerti (in questo partecipano molto della natura dei saperi investigativi); in quanto tali, non sono vincolati a una produzione ordinativa applicata, anche se rimangono nella sfera delle conoscenze d'uso, perché si avvalgono della trasposizione fantastica della realtà, mascherata dalla finzione. Da questa ultima angolatura mantengono tutto il valore reale della conoscenza simbolica, che interpreta e opera sulla realtà attraverso ben precise rappresentazioni costruite e accolte dalla mente, individuale o collettiva che sia.

Ne discende una prima e fondamentale funzione: le forme del gioco, attraverso i saperi leggeri che lo alimentano, è un meta-linguaggio ed una meta-comunicazione.

I suoi saperi espliciti, per quanto importanti nei processi interpretativi e comunicativi della finzione, nascondono saperi impliciti più impegnativi, che hanno lo scopo di indirizzare altre forme o linguaggi interpretativi della realtà e, dunque, altre esperienze di relazioni intersoggettive.

Da questa funzione primaria discendono altre funzioni, curvate maggiormente sul versante o dei saperi collettivi o dei saperi individuali.

Il gioco con i suoi saperi collettivi ha un'incidenza determinante nella metabolizzazione mentale dei processi di socializzazione e di inculturazione: nell'*Homo ludens* di Huizinga la leggerezza del gioco diventa veicolo potente del complesso sistema culturale;

lo stesso Caillois riconosce nel gioco un mondo di segni/significati profondamente connotati nei quali trovano la sintesi le caratteristiche delle diverse concezioni del mondo delle società in cui sono in uso.

Sul versante della costruzione dei saperi individuali, la dimensione ludica, espressa o meno in forme tecniche di gioco, svolge una funzione ugualmente importante nel rafforzamento degli stili mentali e, dunque, nella costruzione della personalità individuale e nelle sue manifestazioni comportamentali. Sono conosciuti gli studi psicologici e pedagogici di Piaget sull'incidenza del gioco nello sviluppo cognitivo e della personalità, come quelli di Vygotskij sulla forza attiva del gioco come atto gratuito per l'evoluzione affettiva e, più in generale, per la crescita umana complessiva e la strutturazione della personalità. In tale problematica si collocano le funzioni del gioco come pre-esercizio e post-esercizio: per la prima prospettiva il giocare, anche nella vita adulta, è momento propedeutico alla vita reale³; per la seconda, l'attività ludica ottimizza una nuova dinamica comportamentale.⁴

In ogni caso, la pratica ludica, sia come modalità particolare di elaborare i significati della realtà attraverso giochi specifici sia come modalità generale del soggetto di costruire conoscenza ludica, rimanda alla Pedagogia ludica come strategia formativa che poggia sulla leggerezza e non sulla pesantezza dell'azione formativa. Non si tratta di una riproposizione aggiornata dell'educazione attiva spontanea e unilaterale basata sugli interessi del momento del bambino come del giovane e dell'adulto (è ormai archivio storico della critica pedagogica il falso liberismo della pedagogia e dell'andragogia del *laissez faire*), ma di riconoscere che la Pedagogia della leggerezza ha molte possibilità di successo formativo in termini di qualità dei saperi valorizzati e di maturazione del rapporto Io-Altro.

3. La costruzione dei saperi ludici nella Pedagogia ludica

Come per ogni affermazione di principio occorrono le prove della sua applicabilità per riconoscerne la validità operativa, così per la Pedagogia ludica occorre passare dalla teoria della costruzione dei saperi ludici alla pratica delle metodologie educative in grado di realizzare saperi ludici nei soggetti in formazione.

La questione non è di poco conto: si può rimanere irretiti nelle maglie di modelli teorici impraticabili oppure di pratiche empiriche sterili o comunque di corto respiro. In questa sede, ci si limita ad introdurre solo alcuni aspetti rilevanti di ordine teorico e metodologico - sollecitati dal Progetto europeo Tejaco (più avanti citato) - che ovviamente hanno poi bisogno di più ampi e articolati approfondimenti.

Sul piano della teoria pedagogica del processo formativo che si alimenta della teoria complessa della costruzione dei saperi, riportata precedentemente, va chiarito qual è l'ambito dei saperi ludici che la Pedagogia ludica assume come suo obiettivo formativo strategico. Si è fatto riferimento prima a sensazioni leggere, emozioni leggere, pensieri leggeri, sentimenti leggeri. Ora si possono

chiarire alcuni elementi di tale leggerezza fatti propri dalla Pedagogia ludica riportando alcune esemplificazioni di saperi del sentire e del pensare a cui essa offre spazi di liberazione espressiva. Non si vuole sostenere che la Pedagogia ludica sia monocorde, e dunque riduttiva, nell'elaborazione dei significati della realtà. In quanto subdisciplina della Pedagogia generale non può non occuparsi di qualsiasi espressione elaborativa dei saperi del sentire e del pensare: dalle sensazioni più sgradevoli a quelle più appetibili, dalle emozioni della paura a quelle della gioia, dai concetti più semplici a quelli più elaborati, dai sentimenti più distruttivi a quelli più realizzanti.

Come la Pedagogia generale in tali processi introduce elementi di liberazione del potenziale cognitivo⁵, così la Pedagogia ludica vi inserisce elementi di leggerezza critica.

La dimensione liberante del potenziale cognitivo umano assume nella Pedagogia ludica i caratteri propri della cognizione critica che, consentendo al soggetto di guardare con occhio insieme interno ed esterno la situazione esperienziale, lo accompagna nell'elaborazione di saperi leggeri come vie di uscita comunque positive e gratificanti alle limitazioni ed ai condizionamenti dell'accadere umano.

Non si tratta di una pedagogia del relativismo universale né del disancoramento dalla condizione storica, anzi di una pedagogia dell'impegno e dell'ottimismo della mente nella situazione contingente per produrre i cambiamenti di miglioramento e di affrancamento da ogni forma di chiusura della mente e di oppressione della vita umana e dei suoi contesti naturali, sociali e culturali.

In questa ottica la Pedagogia ludica non si limita a valorizzare i saperi leggeri per se stessi, ma li utilizza come veicoli indispensabili per la costruzione di comunità di vita solidali e collaborative, eticamente ed esteticamente significative.

Sul versante dell'individuazione dei saperi leggeri di cui essa si serve nell'azione formativa, possono essere indicate a titolo esemplificativo alcune forme cognitive dove i significati del sentire e del pensare viaggiano simultaneamente, pena l'impossibilità di generare una cognizione insieme emozionale e razionale, condizione indispensabile per la nascita e l'affermazione dei saperi leggeri. Questi, infatti, si basano sulla modulazione delle sensazioni/emozioni e delle idee (equilibrio tra saperi dominanti), sulla loro persistenza spazio-temporale (equilibrio nelle variazioni di spazio e tempo), sul temperamento di realtà e finzione (equilibrio tra saperi graduati), sull'alimentazione di sentimenti positivi (equilibrio dei caratteri), sul bilanciamento tra attaccamento e distacco (equilibrio tra saperi ponderati).

Rientrano in tale tipologia (che dal criterio della prevalenza passa a quello dell'equilibrio) i saperi leggeri complessi, nutriti in maniera integrata o comunque correlata di sentire e pensare.

Al riguardo, si indicano alcune piste di lavoro della Pedagogia ludica, in cui sentire e pensare si combinano insieme secondo uno stile mentale tutto particolare.

L'educazione ludica dei sensi. Nessuno dei sensi viene escluso dalla pedagogia ludica, ma ciascuno e tutti vengono chiamati in causa perché il soggetto li riconosca, li osservi nel loro funzionamento e nelle loro possibilità esplorative della realtà e li utilizzi nelle loro elaborazioni sensorie sia come espressioni cognitive di primo livello sia come veicoli di emozioni, di idee, di sentimenti.

Nel primo caso, si tratta di dare spazio alle sensazioni come linguaggi del corpo, di accoglierle, di lasciarsi invadere senza giudicarle, cioè di fermarsi a sentirle riscoprendo la loro elaborazione filogenetica profonda, il loro carattere ludico, la loro dimensione di gioco contemplativo (come la sensazione benefica del vento sulla pelle, della notte di stelle, del balbettio di un bimbo, del fiore profumato, dell'acqua di fonte) che la nostra vita contemporanea di uomini e donne accelerati, estroversi e distratti perde o cerca di recuperare in maniera artefatta e malefica, come nelle tossicodipendenze da fumo, alcool, tv, droghe.

Nel secondo caso, si tratta di riconoscerne l'importanza e il ruolo che assumono nel gioco delle emozioni, delle fantasie, ma anche dei pregiudizi e delle ideologie e, dunque, nell'accettarle, ridimensionarle, alimentarle, in una parola nel gestirle con l'intelligenza ludica che le interpreta e le accoglie con leggerezza appunto, senza lasciarsi né dominare né esaltare da esse più di tanto.

L'educazione ludica delle emozioni. Vale per le emozioni quanto si è detto per le sensazioni. L'impostazione dell'approccio pedagogico è ovviamente il medesimo: far dialogare sentire e pensare in chiave ludica, in questo caso sia nella lettura delle emozioni in quanto tali sia nel loro rapporto con le sensazioni da una parte e con le idee dall'altra. E' il livello di approfondimento che cambia, dal momento che nell'eredità filogenetica esse hanno assunto un peso e un valore centrale nell'elaborazione dei significati per conservare e trasmettere la vita e, dunque, la loro relazione con il pensiero nell'elaborazione dei saperi storici degli uomini e delle donne è in funzione del livello più alto di risposta ai bisogni più sofisticati della realizzazione umana. Nel lavoro educativo di lettura e gestione razionali delle emozioni la Pedagogia ludica svolge un ruolo importante di smascheramento dei suoi significati (la dimensione meta-linguistica) sia all'interno del soggetto che le prova in sé sia all'esterno dell'altro osservato nel provarle (la dimensione meta-comunicativa): la capacità di riconoscerle nei loro molteplici condizionamenti di malessere come nelle loro grandi potenzialità di benessere mentre porta alla luce, da una parte, i processi di costruzione mentale dell'Io (le dimensioni della personalità) e, dall'altra, quelli di costruzione mentale dell'Altro (le dimensioni della socializzazione e dell'inculturazione), offre anche la condizione leggera del gioco per modificarle e, dunque, per rafforzare o cambiare stili mentali e tratti comportamentali, ma anche processi di appartenenza e di esclusione.

In tutto questo lavoro di smascheramento e di rimodellamento dell'identità e dell'appartenenza, per niente facile e molto delicato, l'assunzione della ludicità, per gli attributi di leggerezza che ha in sé, costituisce il terreno fertile perché l'uno possa più facilmente venire alla luce, pure in presenza di scontate e radicate resistenze, e l'altro possa in maniera più sciolta essere avviato, anche se il rischio di rimanere scoperti nel cambiamento della propria maschera è duro da accettare per chiunque. E' in questa ottica pedagogica del cambiamento personale, nella vita privata come nelle organizzazioni, che va dunque collocato il lavoro educativo di alimentazione delle emozioni leggere.

In questo caso la leggerezza è nel modo di trattare le emozioni vissute durante l'azione formativa, qualunque possa essere la loro intensità originaria: la connotazione ludica dell'esperienza formativa si riverbera su ogni emozione risvegliata e questa, grazie alla finzione del gioco assume i caratteri della coloritura gioiosa o, comunque, accettabile.

Questo alleggerimento emozionale del vissuto reale attraverso la trasposizione fantastica del gioco consente poi alla ragione di vederlo com'è di fatto, riconoscerlo nella situazione speculare e lavorarci, ancora una volta leggermente, cioè in maniera allusiva e sfumata, ma non meno incisiva di una critica frontale, ed elaborare forme di cambiamento migliorativo dei personali schemi mentali e comportamentali al proprio interno e nei rapporti con l'alterità

L'educazione ludica dei pensieri. L'azione della ragione, come si è potuto notare, è necessariamente presente nell'educazione dei sensi e delle emozioni: gli uni e le altre, per il carattere di elaborazione cognitiva non scelta e non consapevole, da sole ci riporterebbero al potenziale cognitivo di primo livello, quello controllato dalla sola evoluzione filogenetica. Essendo il potenziale cognitivo umano di secondo livello, cioè di carattere storico, la presenza della ragione diventa indispensabile per governare i processi formativi personali.

E' un principio che si ritrova in tutte le teorie pedagogiche che fanno appello alla rivoluzione moderna dell'uomo razionale, fattore di se stesso e della storia. E' un principio indubitabile, che

è alla base della scienza moderna come della democrazia moderna, ma che nel secolo scorso ha perso definitivamente il suo potere risolutorio di tutti i mali dell'uomo per le grandi crisi che esso stesso ha generato a livello planetario: innanzitutto, belliche, economiche, sociali, ambientali, esistenziali. Non è questa la sede per continuare questa critica, ma una considerazione va fatta, che interessa direttamente la presente analisi: la ragione cartesiana senza emozioni e sensazioni è un tradimento della natura umana e del suo complesso e completo potenziale cognitivo.

La Pedagogia ludica, nel suo spaccato (all'interno della Pedagogia scientifica del processo formativo), prova a fare ragionare la mente umana in mezzo all'apparente caos delle emozioni e delle sensazioni: non le lascia fuori la porta, come s'illude di fare la ragione fredda che non le vede rientrare dalla finestra ed invadere subdolamente le sue geometrie intellettualistiche, ma le chiama direttamente in causa, chiede loro di esporsi senza remore e senza difese trasferendosi nelle rappresentazioni del gioco e poi le osserva, le smaschera, le smonta fino a ridicolizzarle o addirittura umiliarle nelle loro negatività (scoprendo, ad esempio, la goffaggine dell'invidia o la stupidità della violenza), ma anche apprezzando e sostenendo le loro positività (come la capacità risolutiva dell'empatia o la forza trainante della gioia).

Per potersi districare tra le intensità forti e deboli e le instabilità alte e basse dei saperi del sentire, che a loro volta cercano di appesantirlo e irretirlo in ragionamenti fuori misura, tra il depresso e l'esaltato, il pensiero ha bisogno di recuperare tutta la sua libertà elaborativa e tutti i suoi spazi creativi. Impresa non facile, perché il suo sapere storico rimane comunque intriso del sentire. La tentazione è di disfarsene, come è avvenuto al pensiero autoreferenziale, che però perde la presa con la realtà più complessiva, che i saperi del sentire concorrono a mettere a fuoco e ad interpretare. Il pensiero allora non può non accettare la sfida: accogliere in sé le indicazioni che gli vengono dalle sensazioni e dalle emozioni e allearsi con esse.

Si tratta però di un'alleanza che non nasce automaticamente, qualunque fede vogliamo avere nella bontà della natura umana, ma richiede un patto su una linea da seguire: pensare e sentire non devono chiudersi in loro stessi, nelle ragioni della difesa reciproca, ma guardarsi fuori, guardarsi dal di fuori, prendere le distanze nel momento stesso in cui si pensa a se stessi, si sente il proprio mondo. In una parola, non prendersi troppo sul serio, ma giocare con i propri pensieri, con le proprie emozioni, con le proprie sensazioni: diventare finalmente Homo ludens, che con il pensiero ludens gioca con il proprio sentire e con il sentire ludens gioca con il proprio pensare.

Questo tipo di alleanza non è di natura né politica né economica, né sociale né espressione di qualunque altro interesse parziale. E' esistenziale e formativa: si occupa esclusivamente del miglioramento della condizione umana del soggetto e dei contesti di vita. La progettualità pedagogica è chiamata direttamente in causa nel sostenere l'alimentazione del pensiero ludico nei termini appena riportati. Come per l'educazione dei sensi e delle emozioni, si riportano alcune esemplificazioni, per altro già visibili nel tipo di pensiero impiegato per sviluppare la dimensione ludica nei saperi del sentire.

All'interno delle forme di pensiero leggero è facile riconoscere alcune qualità mentali e, dunque, comportamentali, che lo generano e lo sostengono: i pensieri ludici non si ritengono né i primi né gli ultimi, né tanto meno immutabili o precari; non si danno le arie, ma sono discreti; non condannano, ma sono comprensivi nei loro giudizi; non prendono tutto sul serio, ma non sono superficiali; se criticano, lo fanno con rispetto e se ironizzano lo fanno con umorismo; sono capaci di trasformare anche gli insuccessi peggiori in imprese vincenti e i disastri più duri in azioni risolutive; non si arroccano sulle sicurezze raggiunte, ma come vento leggero oltrepassano mille ostacoli, attratti dal fascino della vita e del mondo, consapevoli di essere generati da un essere molto limitato, l'uomo, un mucchietto di particelle subatomiche nell'universo sconfinato.

Per potere realizzare l'educazione ludica la stessa Pedagogia, dunque, deve farsi ludica: non può solo teorizzare e realizzare un pensiero che riflette sulla dimensione ludica (ricadrebbe nel peggiore intellettualismo dimezzato), ma deve essere in grado di entrare in presa diretta con il pensare e il sentire ludico: come farlo? Ha bisogno di metodologie e tecniche che traducano in soluzioni concrete le sue indicazioni teoriche e queste, a loro volta, devono sapere apprendere da quelle come elaborare ulteriormente la teoria dell'educazione ludica. Non sorprende questo processo teoria-pratica nei due sensi: la conoscenza, anche quella disciplinare che aspira ad elaborare modelli il più possibile oggettivi, è sempre elaborazione di significati della realtà, nel nostro caso della realtà della pratica.

Il problema della Pedagogia ludica si sposta, allora, alle pratiche metodologiche e tecniche che possono essere chiamate buone in quanto si alimentano e alimentano buone teorie e, necessariamente, agli attuatori di tali pratiche e teorie, che non possono non essere, a loro volta, educatori ludici. Vi è un rapporto diretto tra gli stili metodologici degli educatori ludici e le metodologie e le tecniche ludiche. Non poche volte si parla di approcci metodologici, tecnici e strumentali senza tenere nel dovuto conto la relativa formazione e le dovute competenze di coloro che sono chiamati a realizzarle nelle situazioni operative più svariate (il tema delle competenze educative e pedagogiche rimanda alla questione fondamentale dei profili delle filiere professionali degli educatori e dei formatori e del loro riconoscimento)⁶.

E' una dicotomia da superare, altrimenti metodi e tecniche formalizzati rimangono sulla carta e metodi e tecniche impliciti e consolidati nella pratica rimangono divergenti e poco incisivi nei cambiamenti mentali dei soggetti in formazione. Il rapporto tra educatore ludico e metodologie e tecniche ludiche è problema di non poco conto, e richiederebbe una trattazione a parte, che investe il profilo mentale e professionale del primo e le modalità formative e professionali con cui si appropria delle seconde e le metabolizza nel suo stile di vita che accoglie tra le sue dimensioni quella dell'Homo ludens. E' una questione importante che in questa sede rimane sottesa.

Per rispondere alle indicazioni teoriche discusse, le metodologie formative (e i loro attuatori con l'adeguato bagaglio di competenze) sapranno come attivare processi mentali di costruzione di significati e, nel caso in esame, significati ludici; tali significati ludici emergeranno dall'assunzione – nella pratica educativa – di determinati segni (situazioni, eventi, fatti ecc.) presenti nella vita personale e collettiva delle organizzazioni che poi saranno elaborati in saperi ludici del sentire e del pensare.

Le tecniche educative e le relative strumentazioni poi, che saranno scelte all'occorrenza, a loro volta tradurranno in pratiche specifiche di educazione ludica nei contesti personali ed organizzativi i criteri operazionali dell'approccio metodologico, a cui anche esse offriranno elementi di approfondimento ed affinamento.

4. La costruzione dei saperi ludici attraverso la Ricerca Azione Partecipativa applicata al teatro

Tra gli approcci metodologici della Pedagogia ludica applicabile nei contesti dell'educazione degli adulti e della formazione nelle organizzazioni, viene qui abbozzato quello della Ricerca Azione Partecipativa⁷ riferito all'espressione ludica del teatro formativo nelle organizzazioni: se ne indicano alcune linee metodologiche in termini di ipotesi di lavoro sottoposta a verifica e valutazione sul campo all'interno del Progetto europeo Tejaco (nel Progetto europeo Leonardo da Vinci Transfert multilaterale dell'innovazione Tejaco- Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations, in occasione del quale è stata elaborata la presente introduzione, i partner privilegiano, tra le metodologie e le tecniche ludiche, la Lezione Spettacolo e il Teatro Fo-

rum -CNAM, Francia-, Il Teatro-azione la Maschera della Commedia dell'arte e l'improvvisazione -Università di Firenze, Italia-, i Giochi di platea -Ceneco, Belgio-, i Giochi di ruolo -Institutul de Stiinte ale Educatiei, Romania). L'obiettivo concreto del progetto in oggetto è quello di trasferire ed adattare il saper-fare della Pedagogia ludica in azienda nei diversi paesi europei per favorire il dialogo e l'integrazione tra le diverse culture e mirare al cambiamento organizzativo.

La RAP, come si è avuto modo di analizzare in altri studi, si presenta come una metodologia di lavoro educativo (oltre che di ricerca e d'intervento) che attinge contemporaneamente alla logica del pensare, propria del carattere investigativo della razionalità, e alla logica del sentire, presente nelle modalità partecipative delle sensazioni e delle emozioni.

In quanto poi assume come sua terza variabile la logica dell'agire, che è un portato necessario dei processi cognitivi sensomotori-emozionali-razionali, completa il suo potenziale metodologico di tradurre in lavoro con i singoli e i gruppi la teoria della costruzione dei saperi del sentire e del pensare. Nel caso della Pedagogia ludica attraverso il teatro si tratta allora di curvare la RAP nella direzione della costruzione dei saperi ludici,

Le fasi della RAP sono riepilogate nella tabella seguente: nelle prime tre colonne vengono riportate le fasi metodologiche delle tre logiche del pensare, del sentire e dell'agire; nella quarta le fasi corrispondenti della valorizzazione dei saperi del soggetto in termini di creazione di nuovi saperi personali grazie alla dinamica comunicativa tra saperi pregressi e nuovi saperi disciplinari⁸.

Flusso metodologico della RAP: le logiche e la comunicazione dei saperi

Ricerca (Logica del pensare)	Azione (Logica dell'agire)	Partecipazione (Logica del sentire)	Saperi del soggetto (In- Out)
Problema	Attivazione	Sensibilizzazione	Saperi pregressi
Analisi	Snodi delle azioni	Coinvolgimento	Saperi pregressi + Saperi disciplinari
Ipotesi	Snodi delle azioni	Affezione	Saperi disciplinari + Saperi pregressi
Verifica	Snodi delle azioni	Soddisfazione	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
Valutazione	Presa di decisione	Presa a carico	Saperi integrati del soggetto

Una prima relazione tra la RAP e la formazione attraverso il teatro può essere espressa dalla Tabella che segue: viene stabilita una prima corrispondenza tra le fasi del Teatro-azione (Le fasi del Teatro-azione sono riprese dal lavoro di ricerca di Maria Buccolo, che ha rilevato la loro corrispondenza con la RAP, da cui è scaturita questa prima comparazione) e le fasi della RAP⁹.

Teatro-azione (integrazione)	Ricerca (Logica del pensare)	Azione (Logica dell'agire)	Partecipazione (Logica del sentire)	Saperi del soggetto (In- Out)
La fase di fondazione	Problema	Attivazione	Sensibilizzazione	Saperi pregressi
La fase di relazione	Analisi	Preparazione	Coinvolgimento	Saperi pregressi + Saperi disciplinari
La fase di creazione	Ipotesi	Progettazione	Affezione	Saperi disciplinari + Saperi pregressi
La fase di rappresentazione	Verifica	Realizzazione	Soddisfazione	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
La fase di condivisione	Valutazione	Presa di decisione	Presa a carico	Saperi integrati del soggetto

E' possibile leggere in corrispondenza le fasi della RAP e le fasi del Teatro-azione, a condizione che nelle seconde siano veicolate le prime, che comunque mantengono le specificità tecniche della realizzazione teatrale:

nella fase di fondazione vengono attivati i processi iniziali delle tre logiche (messa a punto del problema sensibile da affrontare in chiave ludica e di quanto occorre fare per realizzare la rappresentazione teatrale) e della prima esplicitazione dei saperi ludici dei soggetti implicati;

nella fase di relazione le tre logiche procedono secondo la fase due della RAP (analisi del problema con conseguente coinvolgimento dei partecipanti, implicati nelle azioni preparatorie) e primo inserimento di nuovi saperi esperti sulle questioni ludiche affrontate;

nella fase di creazione, corrispondente alla terza fase della RAP, si realizza la progettazione della rappresentazione teatrale in quanto ipotesi interpretativa della problematica affrontata con l'ulteriore livello di affezione dei partecipanti al progetto ludico, che richiede un attento lavoro di relazione tra gli elementi problematici analizzati e ipotizzati con i saperi ludici dei partecipanti e quelli introdotti dai saperi disciplinari (esperti del taglio e dei contenuti dell'analisi e della spiegazione del problema) e ludici (esperti di linguaggi teatrali ludici);

nella fase di rappresentazione, che corrisponde alla quarta di verifica dell'ipotesi interpretativa secondo la RAP e in cui i partecipanti sperimentano un insieme di emozioni che fanno capo a quella centrale della soddisfazione mentre recitano, si realizza l'azione scenica in cui i formandi-attori sperimentano l'acquisizione di nuovi saperi in termini di ulteriori contenuti e interpretazioni ludiche;

nella quinta e ultima fase di condivisione, si procede alla valutazione dei processi e dei prodotti conoscitivi e operativi realizzati in chiave ludica, in cui risulta fondamentale la presa di decisione sugli esiti personali e collettivi e sugli sviluppi dell'esperienza ludica: di questa, infatti, c'è ormai una totale presa a carico, ma c'è anche il raggiungimento di un significativo successo formativo in termini di metabolizzazione dinamica di saperi integrati (dai saperi di ingresso alla formazione ai nuovi scoperti durante la formazione) connotati da particolari e personali sensazioni ludiche, emozioni ludiche, pensieri ludici.

Queste coordinate metodologiche della RAP applicata alla formazione ludica teatrale costituiscono un primo avvicinamento tra i due approcci, pur dovendo riconoscere che non è nuovo l'incontro tra RAP e teatro nell'educazione degli adulti (tra le ricerche e gli interventi di EDA coordinati da chi scrive si cita il Progetto europeo ESTEEM e l'utilizzazione delle forme teatrali che è anche presente nell'esperienza dei Circoli di Studio nell'ambito dei bandi di EDA della Regione Toscana). Qui è stata segnalata una prima possibile macrocorrispondenza tra le cinque fasi dell'una e dell'altra, ma è evidente che il contributo determinante della RAP è nel disporre metodologicamente della teoria della costruzione dei saperi del sentire e del pensare che le permette di ben calarsi nella costruzione dei saperi ludici, a cui le pratiche di formazione ludica possono utilmente fare riferimento.

In questo senso, l'applicazione della RAP al teatro (RAP-T), come ad altri contesti e percorsi formativi (La Ricerca Azione Partecipativa: come la RAP-T nell'approccio territoriale all'educazione della comunità locale o la RAP-S nell'istruzione scolastica o la RAP-SU nei progetti internazionali di sviluppo umano), mentre è un'occasione preziosa per sue ulteriori verifiche e approfondimenti, è anche un contributo prezioso che essa può dare alla modellizzazione delle pratiche di formazione ludica.

In ogni caso, anche attraverso la RAP, la Pedagogia ludica c'insegna che l'educazione ai saperi ludici costituisce un valore aggiunto fondamentale per le singole persone, per le organizzazioni e per le stesse società: la costruzione di saperi leggeri – va ribadito in chiusura – rimane fondamentale per la realizzazione personale e, in particolare, per l'equilibrio e il benessere nel lavoro e nelle altre attività pubbliche e private, per il buon clima e il buon funzionamento dell'organizzazione, per contribuire alla formazione dell'Homo ludens planetario in epoca di processi conflittuali mai così estesi nella cosiddetta Società liquida¹⁰.

* Paolo Orefice è Professore Ordinario di Pedagogia Sociale e di Teoria della Formazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, di cui è stato Preside dal 1995 al 2001 e dal 2002 al 2003. In questa funzione è stato anche Presidente della Conferenza permanente dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione. Prorettore presso l'Ateneo fiorentino per l'Innovazione e la Qualità della Formazione da novembre 2003 a novembre 2006, nel triennio precedente è stato Delegato di CampusOne e dei rapporti con il territorio. Attualmente è Referente di Ateneo per la Cooperazione Internazionale nell'area della Formazione con particolare riferimento ai Paesi dell'America Latina.

Dal 2005 è Direttore della Scuola di Dottorato in Scienze della Formazione dell'Università di Firenze e, precedentemente, dal 2002 al 2004 Coordinatore del Dottorato di Ricerca in Qualità della Formazione. È inoltre Direttore del Master in Sviluppo Umano Locale, Cultura di Pace e Cooperazione Internazionale dell'Università di Firenze. Precedentemente è stato coordinatore del Master di II livello in "Responsabile e consulente della qualità della formazione". Recentemente (settembre 2006) gli è stata assegnata l'Unesco Transdisciplinary Chair on Human Development and Culture of Peace.

Il suo filone principale di ricerca, teorica e sperimentale, e di attività professionale – consulenza e formazione – è la teoria locale dei processi formativi attraverso la creazione dei saperi emozionali e razionali, a diversi livelli di analisi e di intervento. I fondamenti teorici si basano sull’approccio interdisciplinare e pedagogico al Creating Knowledge e alla costruzione del Sistema dei saperi personali, individuali e collettivi. L’azione metodologica è polarizzata sull’approccio multidimensionale della Participatory Action Research negli interventi locali dell’educazione formale e non formale nel contesto del Lifelong Learning. Il quadro operativo di riferimento è il Sistema formativo locale, nel quale interagiscono le diverse agenzie e servizi formativi nel più ampio contesto dello sviluppo della qualità della vita dei soggetti e della società locale. L’ambito di attuazione è riferito agli Operatori della formazione, in termini di codificazione della specificità scientifica e della diversificazione professionale, anche sul piano normativo, delle figure che a vario titolo e livello intervengono nel campo della formazione: dalle funzioni di deciseur delle politiche formative e di responsabile di agenzia formativa a quelle di operatore della didattica nell’educazione formale e nell’educazione non formale. Membro di organi direttivi, ed in alcuni casi socio fondatore, di associazioni scientifiche e organismi nazionali (come AIDEA, SICESE, SIPED, EDAFORUM, Commissione Nazionale UNESCO) ed internazionali (come ICAE, ICEA, CESE, WCCES) e già componente del Consiglio di Amministrazione dell’UNESCO Institute for Education ad Amburgo, da anni dirige sul piano scientifico e coordina progetti internazionali europei, nazionali e regionali di Lifelong Learning, Creating Knowledge e Participatory Research secondo l’approccio locale integrato ed è impegnato in ricerche e azioni di Cooperazione internazionale nel campo dello sviluppo umano per la creazione dei saperi nell’istruzione e nell’educazione degli adulti.

Le sue pubblicazioni, di cui parte all’estero, sono complessivamente circa trecentocinquanta. Tra le ultime ricordiamo i seguenti volumi: *The Creation of Knowledge through Environmental Education*, in J.P. Hautecoeur (Ed.), *Ecological Education in Everyday Life*, Toronto, Unesco-University of Toronto Press, 2000 (anche in francese); *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell’Homo Sapiens Sapiens*, Roma, Carocci, 2001; *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Milano, Guerini, 2003; *La Ricerca Azione Partecipativa*, Napoli Liguori, 2007, Volumi 1 e 2; *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Roma, Editori Riuniti, 2007.

Note

1 Per gli studi ultimi dell’autore, ai quali si fa riferimento in questo scritto aggiornandoli, si rimanda in particolare ai volumi *Pedagogia* 2006, *I domini conoscitivi* 2003, *La formazione di specie*, 2003.

2 Rogers Caillois, *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano 2000.

3 Groos K.

4 Edward H., Carr.

5 Su questa dimensione finalistica e trasformativa della Pedagogia come scienza dell’autopoiesi umana si rimanda al citato volume *La formazione di specie*, 2003.

6 Su tale problematica è particolarmente attiva la Rete Siped Società Italiana di Pedagogia, coordinata da chi scrive, costituitasi nel 2008 in Tavolo interistituzionale e interassociativo delle professioni dell’educazione e della formazione. Si veda, al riguardo, il sito www.professioniformativesiped.it.

7 Paolo Orefice, *La ricerca azione partecipativa. La creazione dei saperi nell’educazione di comunità per lo sviluppo locale*, Vol. I, Liguori, Napoli 2006.

8 la presente tabella è ripresa dal volume *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Napoli 2006.

9 Maria Buccolo, *La formazione va in scena, la progettazione dei processi formativi attraverso la*

metodologia del teatro d'impresa, Bari, Laterza, 2008.

10 Sul rapporto educazione-benessere-dimensione ludica si veda il recente volume di Maria Luisa Iavarone, Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile, Milano, Bruno Mondadori, 2008.