

a cura di D. Di Giorgio - M.A. Donadoni

Insegnare divertendo.

E divertendosi.

Kéiron: gioco e formazione

Didattica divertente
e training efficace

p come **GIOCO**
edizioni la meridiana

a cura di
Domenico Di Giorgio
Marco Alberto Donadoni

Kéiron: gioco e formazione

Didattica divertente
e training efficace

Insegnare divertendo. E divertendosi.

Prefazione di Emanuele Vietina

Postfazione di Paolo Fasce

p come **GIOCO**
edizioni la meridiana

Indice

PREFAZIONE di Emanuele Vietina 7

INTRODUZIONE 11

PARTE PRIMA

Cosa è il gioco

Introduzione 17

Le categorie del gioco 19

di Marco Alberto Donadoni

Il gioco come valore 29

di Luisa Salmaso

Gli elementi del gioco 39

di Domenico Di Giorgio

Inventare un gioco 47

di Marco Alberto Donadoni

Il gioco nel mondo 53

moderno di Piermarco Rosa

Bibliografia 65

PARTE SECONDA

Gioco e formazione

Introduzione 69

**Giochi e formazione,
un matrimonio difficile
(e forse è meglio che sia
un'avventura)**

di Arnaldo "Bibo" Cecchini 71

**Il gioco educativo e formativo
a scuola**

di Luisa Salmaso 85

**La valutazione
della formazione**

di Claudio Barbaranelli
e Roberta Fida 97

Bibliografia 111

PARTE TERZA

Gioco come strumento di simulazione

Introduzione 117

La simulazione giocata

di Arnaldo "Bibo" Cecchini 119

**Narrazioni multilineari per la
formazione e la didattica**

di Luisa Salmaso
e Domenico Di Giorgio 131

Bibliografia 145

PARTE QUARTA

Gioco come metafora efficacemente non allineata

Introduzione 149

La metafora efficace

di Marco Alberto Donadoni 151

La metafora applicata

di Marco Alberto Donadoni
e Domenico Di Giorgio 161

Bibliografia 169

PARTE QUINTA

Esperienze di gioco formativo

Introduzione 173

**La progettazione
e le tecniche**

di Marco Alberto Donadoni 175

Gli elementi principali e potenziali del gioco formativo	
di Marco Alberto Donadoni	181
Dalla teoria alla pratica dell'aula: come gestire la leadership	
di Luisa Salmaso e Domenico Di Giorgio	193
Bibliografia	199

POSTFAZIONE di Paolo Fasce	271
Bibliografia	273
Gli Autori	275

PARTE SESTA

Materiali e progetti di gioco

Introduzione	203
1. Giochi da tavolo e formazione	
di Marco Alberto Donadoni e Dome- nico Di Giorgio	205
2. <i>Letter to the editor</i>: come utilizzare i racconti-game nella formazione istituzio- nale	di Domenico Di Giorgio 210
3. Squali alle Eolie: un business game pronto per l'uso	
di Marco Alberto Donadoni e Dome- nico Di Giorgio	219
4. <i>Kroll vs Prumni</i>: un gioco diplomatico-nego- ziale per 5 gruppi di persone	
di Marco Alberto Donadoni	225
5. La briscola bugiarda (o briscola chiamata)	
di Domenico Di Giorgio e Roberta Barletta	231
6. <i>Diventa una star!</i> Un racconto gioco didattico personalizzabile	
di Domenico Di Giorgio	238

Inventare un gioco^[1]

di Marco Alberto Donadoni

.....

Come si inventa un gioco? Non-lo-so.

Potrei finire qui il mio intervento sull'argomento, e forse sarebbe meglio.

Una testimonianza chiara, semplice, comprensibile e realistica.

Ma poi un sacco di spazio andrebbe sprecato e costringerebbe la redazione a salti mortali per non lasciare pagine bianche... oppure a scrivere il tutto in corpo 97!

Allora, fatta salva la conferma del primo assioma espresso (non-lo-so, davvero non lo so), proviamo a rispondere facendo una piccola analisi teorica del problema (ma è problema, poi, inventare giochi?).

Innanzitutto cerchiamo di capire cosa significa "gioco". Il vocabolario dice chiaramente "spazio appositamente lasciato in fase di lavorazione fra due pezzi meccanici per consentire il loro funzionale movimento".

È forse la definizione più profonda e pregnante del nostro oggetto, anche se lo stesso vocabolario ne aggiunge pure un'altra, più banale: "esercizio singolo o collettivo cui si dedicano bambini e adulti per passatempo o svago o per ritemperare le energie fisiche e intellettuali".

Due definizioni apparentemente incoerenti, e invece no.

Se identifichiamo come pezzi meccanici i due emisferi del cervello, che deve essere sempre in fase di lavorazione, ecco che il gioco, intervallo o spazio appositamente (appositamente!) lasciato in mezzo, ne consente il funzionale movimento.

L'"appositamente" citato e sottolineato è importante: nessun gioco o tipo di gioco si fa infatti mai per caso.

Né qualcuno può sinceramente affermare di aver inventato un gioco per caso.

James Naismith, ecclesiastico canadese, nel 1891 si inventò il gioco del basket per mantenere in esercizio i suoi allievi quando fuori era brutto tempo.

Charles Darrow, quando inventò il *Monopoly* (io continuo a credere alle leggende...), cercava di sbarcare il lunario in momenti di crisi.

Qualcuno inventa giochi perché al ristorante il cameriere non arriva, la tovaglia ha i quadretti rossi e bianchi e con la bionda che finalmente si è riusciti a invitare a cena si cerca di fare il colpo del “creativo irrefrenabile”. Insomma, un gioco non nasce mai per caso, c’è sempre un motivo per inventarne uno.

“Inventare” poi... piano con le parole!

Di vere invenzioni, nel gioco, probabilmente si può parlare con riferimento ai soli Concetti Fondamentali: il dado, il percorso, le carte, l’estrazione di un numero, la scacchiera.

Il resto è il mix dei cinque.

Qualsiasi gioco da tavolo si può spolpare fino ad arrivare a essi o a parte di essi.

Per quelli di animazione i concetti potrebbero invece essere: la palla, il passaggio, la meta, la ricerca di qualcosa o qualcuno, ancora il percorso.

Ripensate a una qualsiasi vecchia puntata di *Jeux Sans Frontières*, e poi ne riparlamo.

Allora perché non abbiamo un solo gioco da tavolo e un solo gioco di animazione?

Perché con i Fondamentali, esattamente come Cagliostro ed Escoffier insegnano, si creano prodotti diversi a seconda delle dosi.

E qui entra in campo il Vestito che, come insegna invece Armani, è parallelo ai Fondamentali.

Io dico “Vestito”, altri la chiamano simulazione. Ogni attività umana, il Vestito, può essere simulata; di solito è più divertente (e quindi ludico) simulare quelle attività umane che nella realtà comporterebbero grandi rischi, grandi riprovazioni o grandi dispendi economici.

Ogni simulazione può avere uno scopo concreto immediato, oppure mediato.

Se il Pentagono volesse vedere cosa succederebbe se scoppiasse la terza guerra mondiale, se l’istituto di oceanografia Guineano (o Guinese? insomma della Guinea) volesse sapere quando arriverà un’altra onda anomala, se la Bocconi volesse sapere gli effetti di una nuova immissione di BOT sul mercato. Queste simulazioni hanno uno scopo concreto immediato. Nessuno si diverte a complicare calcoli e probabilità.

Anzi, di solito affidano tutto a un computer da cui vogliono solo sapere il risultato: come ci è arrivato sono affari suoi.

Se invece la simulazione non ha scopi concreti immediati, cioè è un gioco, non è importante la risposta finale: quello che conta è l’uso della meccanica attraverso cui ci si arriva.

Così nella più classica delle battaglie, gli *Scacchi*, il bello sta nel come si arriva al matto, nel gioco del piccolo oceanografo il bello consiste nel creare ogni volta un'onda diversa, nel gioco della borsa il bello sta nel rifilare agli avversari titoli che non rendono.

Chi inventa un gioco, cioè, cuce uno di questi Vestiti (o simulazioni), non sviluppa quindi un meccanismo di ricerca concreta immediata, anche se una motivazione concreta immediata ce l'ha comunque: il successo della simulazione, il suo farla usare, il venderla.

A questo punto facciamo un minimo di stop.

Abbiamo detto che il gioco è uno spazio libero tra attività mentali ordinarie, che serve a far funzionare il cervello.

Abbiamo detto che esistono alcuni elementi Fondamentali su cui tutti i giochi si basano.

Abbiamo visto che gioco è simulazione di meccanismi attraverso cui una realtà si sviluppa.

Per finire si è detto che lo scopo di questa attività è la realizzazione di un prodotto che poi si spera di utilizzare in varie forme.

In altri termini, ancora più in sintesi, si potrebbe dire che un gioco si inventa identificando una realtà, rappresentandola attraverso i Fondamentali, e poi cercando di venderla o proporla a vario titolo. In tutti e tre questi elementi le componenti creative sono importanti per chi vuole diventare un inventaggiochi.

Cominciamo a vedere il primo elemento, la *realtà da riprodurre*.

Dire che si possono scartare quelle che, soggettivamente, non ci piacciono è ovvio (conosco qualcuno che ha fatto un gioco sulla deposizione delle cacche dei cavalli, attività che a me personalmente non intriga molto, ma soggettivamente si vede che a lui piaceva).

Dire invece che in funzione del terzo elemento, la vendibilità, si possono scartare quelle che alla maggior parte della gente non piacciono è importante (infatti del gioco delle cacche dei cavalli forse nessuno di voi ha visto la scatola).

Alcune realtà sono piacevoli, ma se poi la gente le può svolgere facilmente davvero, allora è meglio non riprodurle: vedi i giochi sul calcio, che con un pallone e un angolo di cortile della simulazione sai che me ne faccio. Per i giochi sportivi elettronici il discorso è diverso, ma lo si vedrà in seguito.

Il fatto "simulando" potrebbe anche essere banale, se il "taglio" del Vestito è originale.

Esempio: l'isola del tesoro.

Il cattivo inventore impallinato di Stevenson ne esamina gli elementi, l'isola diventa la plancia di gioco, i giocatori sono i pirati e i buoni, che muovono le loro pedine alla ricerca di un tesoro nascosto da scoprire.

Stessa scena, ma cambiando ottica: un giocatore rappresenta il tesoro, che non vuole essere scoperto perché affezionato allo scheletro del buon vecchio Barbanera; un altro l'isola, che cerca di farlo scoprire perché vorrebbe un turismo meno straccione (i pirati spendono pochissimo in souvenir); un altro ancora l'assicurazione che ha pagato il premio al re di Spagna e vorrebbe riavere i suoi soldi.

State sorridendo all'idea del turismo pirata?

Allora il taglio già promette bene.

Altro errore da evitare con cura è quello del buonismo, vera piaga dei giochi da quando sono diventati trendy i verdi, gli animalisti e la new age.

Statisticamente vicino allo zero è il numero dei successi targati "diamoci una mano", altissime le percentuali di presenza sugli scaffali di assassini, generali, intriganti e palazzinari d'assalto.

Non sono uno psicologo, ma mi sembra facile arguire che giocare è anche scaricare le pulsioni che nella realtà tutti noi siamo costretti a denigrare.

E uno degli slogan più intriganti per un gioco resta pur sempre quello di essere un "rovinafamiglie".

Quindi, quando si può ed è logico in funzione del Vestito, diamoci pure dentro con la cattiveria.

Veniamo adesso al secondo elemento, i *Fondamentali*, che per molti versi sembrerebbero intangibili: la fortuna dei vari dadi sferici ed elettronici non è mai stata eclatante.

Il percorso è quello che è, simbolo perfetto del cammino della vita, del procedere del tempo.

Delle carte non parliamo neanche (avete mai pensato alla perfezione di un oggetto di gioco che è al contempo strumento per ottenere il premio e premio stesso?).

Le domande sono ineludibili, per esempio nei giochi radiofonici, dove gli ascoltatori devono partecipare tanto quanto i protagonisti collegati per telefono o in studio.

Eppure, anche qui la capacità creativa può emergere.

MAGIC è un buon esempio di come usare le carte in modo diverso dal tradizionale.

I giochi di ruolo, che hanno creato il percorso mentale, in realtà sono una geniale elaborazione del classico *Gioco dell'oca*.

I *counter* numerati di priorità d'azione in certi wargame sono una illuminata variante della *Tombola*.

Inoltre, anche senza modificarne la sostanza, ogni elemento ha un peso e una quantità d'uso variando il quale si arriva a dare identità a un gioco.

Facciamo ancora un esempio: abbiamo un dado. Possiamo tirarlo a turno per terra, e vince chi fa il numero più alto, come i legionari di evangelica memoria.

Non è che i legionari fossero il massimo dell'originalità ludica.

Oppure prendiamo un dado ciascuno (per motivi d'igiene come si capirà presto).

Ogni giocatore se lo mette in bocca, lo mastica un po', poi lo fissa tra i denti in modo che a labbra tirate i giocatori possano vedere tutti i dadi altrui, ma non il proprio.

Poi, in base alle espressioni facciali che si notano negli altri, ciascuno punta, "in dita" della mano, la propria posta, scommettendo sulla somma totale, sul proprio dado o così via.

Innegabile uso originale di un Fondamentale (e magari anche un buon sistema per eliminare con una pacca sulle spalle un concorrente antipatico).

Inoltre consideriamo sempre con attenzione tutta l'attrezzistica che ai Fondamentali si può allegare.

L'attrezzo di gioco non deve necessariamente essere indispensabile, ma sempre piacevole: al tatto, alla vista, all'uso. In compenso deve sempre e comunque essere giustificato dal *Vestito*.

A volte, è proprio l'aggeggiamento che determina la decisione di pubblicare un gioco.

Così come alcuni giochi sono passati alla storia grazie a inutili quanto bellissimi aggeggi.

Master Mind era già concettualmente noto quasi a tutti, ma i pirolini colorati ne hanno decretato la fortuna commerciale.

Atmosphear poteva avere gli imprevisi su carte, ma la videocassetta con zombie e vampiri progressivamente squamati lo ha fatto conoscere in tutto il mondo.

E il terzo elemento?

Come si fa a vendere un gioco?

E come si fa a guadagnare inventandoli?

Beh, come dice Gassman, questo davvero lo ignoro.

NOTE

1] Articolo adattato dalla versione pubblicata sulla rivista “GiocAreA 7” (Nexus Editrice, 1998).

“EDUTAINMENT”? NO, GRAZIE, PREFERISCO “PLAYFUL LEARNING”

Con queste parole Mitchel Resnick, direttore del Lifelong Kindergarten Research Group al Media Laboratory – Massachusetts Institute of Technology, da anni impegnato nella ricerca dell'integrazione tra gioco, tecnologia e apprendimento, richiama il valore dell'imparare giocando e del giocare imparando, sottolineando come, invece, tutt'oggi molte delle pratiche diffuse in ambito scolastico ed extrascolastico considerino il gioco come uno strumento accessorio per rendere più sopportabili e attraenti le proposte didattiche o educative. Continua Resnick:

È vero, al contrario, che con più probabilità apprendiamo di più e ci divertiamo di più se siamo direttamente coinvolti come protagonisti attivi. Per questo preferisco concentrarmi su “play” e “learning” (cose che facciamo) piuttosto che su “entertainment” ed “education” (cose che altri fanno per noi).

Operare nei contesti educativi affinché si possano sperimentare molte azioni di apprendimento con le modalità che caratterizzano le dinamiche più positive del gioco può permettere la costruzione di uno stile personale capace di un coinvolgimento impegnato e leggero nello stesso tempo, con tutte le conseguenze ottimali per il benessere soggettivo e sociale, che ciò implica.

Ma se così stanno le cose, come mai nelle nostre scuole si gioca ancora così poco?

La risposta sta quasi sempre nelle diffuse parole di molti insegnanti: “Non c'è abbastanza tempo e poi si resta indietro con il programma...”. Eppure, il giocare, come ricorda Francesco Antinucci[7], uno dei nostri maggiori esperti italiani delle relazioni tra processi di apprendimento e gioco, mette in atto una via di apprendimento molto più efficace, rispetto a quella abitualmente praticata nelle nostre scuole, in quanto basata sulla modalità “esperienziale”, si tratta, piuttosto, di riuscire a costruire o utilizzare dei giochi la cui struttura sia tale da far sviluppare esattamente ciò che ci si dà come obiettivi o contenuti da apprendere. Ma questo non è facile poiché, oltre a richiedere un investimento in termini di ricerca applicativa, psicologica, estetica e tecnologica – in sinergia con quella didattica – il passaggio richiede un cambio profondo delle indicazioni per i programmi scolastici, accompagnato a processi di ricerca-azione specifici.

Riportiamo qui brevemente uno di questi processi, di grande successo e di rilevante importanza per il nostro Paese, lo riteniamo paradigmatico per gli

scopi che questo capitolo sul gioco a scuola ha evidenziato, e auspichiamo che esso possa costituire un modello da ampliare e proseguire: “Imparo giocando: videogiochi e apprendimento, il progetto DANT”. “Imparo Giocando” è un progetto che l’IPRASE del Trentino ha condotto durante alcuni anni scolastici, per la creazione di videogiochi utili nella didattica quotidiana. Esperti dell’IPRASE, programmatori e gruppi di insegnanti hanno messo a punto una splendida serie di programmi originali, di alta qualità didattica ed informatica, che vengono abitualmente utilizzati nelle scuole primarie e medie, ma anche a casa dagli stessi ragazzi.

I giochi didattici attualmente disponibili sono più di cento, ripartiti in varie discipline, ma soprattutto matematica e italiano[8].

Come evidenziano i coordinatori del progetto[9], la costruzione è stata svolta in modo collaborativo e in perfezionamento progressivo, attraverso la partecipazione diretta degli stessi ragazzi e degli insegnanti, che hanno testato e migliorato i videogiochi man mano che li usavano. Inoltre, la sperimentazione, una delle prime in Italia di così vasta portata, dimostra statisticamente che è proprio il gioco a permettere un significativo miglioramento e proprio nelle aree disciplinari interessate, non in un generico “effetto motivazionale”, pur sempre mantenendo divertimento e piacere.

IL GIOCO PER COSTRUIRE CORNICI INCLUSIVE

Vogliamo qui inserire un’attenzione specifica alla pratica del gioco per la costruzione di cornici inclusive, dentro le quali ogni tipologia di diversità possa diventare occasione arricchente di dialogo e di incontro con l’altro, attraverso le mediazioni dell’emozione e della cooperazione, che la pratica del giocare può permettere. Dentro gli ambiti formativi è costantemente necessario attivare processi di facilitazione, perché essi sono i luoghi privilegiati dove le varie diversità emergono e si confrontano, portando a esiti positivi o di disagio, a seconda di come esse vengono condotte da chi ha responsabilità formative.

Chiunque abbia lavorato in contesti scolastici o educativi ha esperienza di quanto anche la pratica del giocare, sebbene retoricamente carica di aspettative positive, possa risultare faticosa per chi presenti rilevanti diversità, deficit o difficoltà cognitive, motorie, sociali.

In uno spazio libero di gioco le persone con disabilità sono quelle che partecipano meno, interagiscono poco e si ritirano prima. E se questo può sembrare ovvio in un contesto competitivo (effettivamente un tratto prevalente in molti giochi), tuttavia ciò accade anche durante giochi che hanno altre caratteristiche, perfino quelle legate a processi più individuali e interiorizzati. Dob-

biamo tenere presente che difficoltà e deficit incidono sulle pratiche del gioco molto precocemente, proprio perché il gioco è la via di apprendimento privilegiata con la quale i bambini esplorano e manipolano la realtà; purtroppo alcuni deficit possono compromettere abilità fondamentali per l'instaurarsi di un corretto processo di acquisizione delle dinamiche presenti nella maggior parte dei giochi abitualmente e spontaneamente condotti dai bambini.

Pensiamo, ad esempio, a persone con disturbi dello spettro autistico, per le quali l'interazione sociale, presente in quasi tutti i giochi, è particolarmente compromessa e che, dunque, assai raramente provano un interesse spontaneo per i classici giocattoli e i giochi comunicativi. Ecco, dunque, l'importanza di attivare percorsi specifici già molto precocemente, prima di tutto rilevando quali ostacoli e potenzialità incontrano le persone nelle varie pratiche di gioco e quindi progettando azioni mirate per un più facile approccio.

Uno dei filoni classici per favorire un approccio ludico all'inclusività è quello che utilizza metodologie cooperative. Attività di questo tipo, prima di tutto, tolgono l'alone di competitività già citato e presente in molte dinamiche di gioco: se c'è una forma di competizione, essa va indirizzata verso l'esterno, verso un obiettivo condiviso per il quale è necessario attivare tutte le risorse differenti presenti all'interno del gruppo, pena la non riuscita del gioco. Giochi con prospettive inclusive in ambito formativo vanno sempre preparati con estrema cura, valutando con precisione bisogni e caratteristiche di tutti i soggetti coinvolti, in particolare delle persone con eventuali difficoltà, ma, nel contempo, non trascurando tutti gli elementi di dinamica di gruppo e relazionale presenti nel contesto allargato. Pur potendo attingere da alcuni ottimi manuali con varie proposte di giochi di tipo cooperativo[10] è fondamentale per il formatore acquisire un'abilità progettuale specifica, che gli permetta, prima di tutto di osservare, e poi di costruire una molteplicità di esperienze di gioco, in grado di attivare queste dinamiche.

Si riporta qui brevemente un'esperienza condotta alla Scuola Primaria, attraverso il gioco con i mattoncini Lego. Il gioco con questo materiale prevede l'attivazione di abilità visuo-spaziali, di funzioni esecutive (memoria, attenzione, pianificazione) e di processi costruttivi piuttosto raffinati.

Nelle classi che hanno svolto i percorsi di gioco, erano presenti alcuni bambini con difficoltà di apprendimento, correlate con le abilità indicate, e una bambina con disabilità intellettiva lieve. Per questi bambini il gioco con i mattoncini non solo era stato quasi per nulla praticato a casa o alla Scuola dell'Infanzia (nonostante il materiale fosse presente e a disposizione), ma risultava anche parecchio complicato per loro, infatti, durante le

prime attività svolte, evidenziavano una sorta di “impotenza appresa”: stavano in disparte, non osavano proporre idee o modifiche, facevano tentativi di assemblaggio casuale, senza alcuna ipotesi di ideazione costruttiva, pur manifestando il desiderio di realizzare oggetti vari, anche piuttosto originali, e nonostante condividessero lo stesso entusiasmo dei compagni, i quali, invece, non si facevano alcun problema ad osare ipotesi azzardate. Inoltre, pur se al momento di esecuzione delle costruzioni, i compagni riscontravano notevoli difficoltà realizzative e alcuni insuccessi, non si scoraggiavano, ma cercavano soluzioni possibili o revisioni dei loro modelli.

Avere predisposto un *setting* di gioco a piccoli gruppi, con obiettivi di costruzione condivisa e con metodologie cooperative strutturate dall'insegnante, ha permesso pian piano anche ai bambini con difficoltà di avvicinarsi agli stessi stili di approccio ludico per questo materiale manifestati dai loro compagni. Inoltre, per i compagni più abili, è stata di particolare utilità la cooperazione costruttiva con i compagni meno abili, perché venivano sollecitati a rendere maggiormente chiare, comprensibili e realizzabili le spiegazioni degli intenti costruttivi o le manipolazioni dei modelli, così da raggiungere la “zona prossimale di sviluppo” comune ed esercitare, anche in direzione metacognitiva, le funzioni esecutive e le abilità visuo-spaziali.

In questa logica, l'insegnante assume il ruolo di costruttore sapiente del *setting* e di osservatore attento, perché l'attività di gioco, così come viene sollecitata dal materiale e dalla sua organizzazione, permette a tutti i bambini una progressiva e autonoma costruzione del proprio sapere, funzionale, esperienziale e cognitivo, dando loro la possibilità di sperimentare un'autopercezione di “potenza di apprendimento” e di efficacia, che li può accompagnare in tante altre esperienze di vita e di conoscenza.

NOTE

- 1]** Bruner, 1981.
- 2]** Paglieri, 2002.
- 3]** Sutton-Smith, 1997.
- 4]** Elaborato in Paglieri, 2002.
- 5]** Staccioli, 1998.
- 6]** *Ibidem*.
- 7]** Antinucci, 2002.

Dalla teoria alla pratica dell'aula: come gestire la leadership

di Luisa Salmaso e Domenico Di Giorgio

.....

LA LEADERSHIP NEL GIOCO DI FORMAZIONE

I giocatori possono facilmente confermare per esperienza il fatto che una leadership di qualità è il fattore abilitante per il buon risultato del gioco.

Non esistono molti studi sui leader-giocatori, ma possiamo fare riferimento ai numerosissimi materiali relativi alla leadership in generale e in alcuni ambiti specifici, in particolare quelli formativi e psico-sociali.

A volte, per problemi di fretta o di scarsa importanza attribuita al giocare, viene trascurata la preparazione della leadership, quindi accade facilmente che essa venga assunta in modo improvvisato da chi propone una situazione di gioco, sottovalutando l'importanza del proprio ruolo e le caratteristiche ad esso connesse, compromettendo così l'efficacia del gioco stesso.

I frequentatori di gioco per passione o per professione (si pensi, ad esempio, alle case da gioco) questo pericolo lo conoscono abbastanza bene, infatti, in una cultura di appassionati o professionale, che sono estremi lontani, ma entrambi competenti, di solito la conduzione viene assunta da chi è un profondo conoscitore del gioco e del giocare. E i giocatori riconoscono spontaneamente la competenza di chi si propone.

È più difficile ritrovare questa stessa adesione, pressoché incondizionata, in contesti dove il gioco, seppure supportato da forti motivazioni, viene scelto come metodologia educativa, formativa o di crescita sociale.

Se guardiamo, infatti, ad alcune funzioni assunte dal leadership di un gruppo di appassionati o professionalmente gestito, vediamo che esse assolvono fondamentalmente a garantire: una correttezza formale delle procedure di gioco, una cultura delle caratteristiche del gioco, la responsabilità delle regole e dei comportamenti.

Molto più complesse sono, invece, le funzioni che dovrebbe assumere una leadership di un gruppo in formazione: decisioni di responsabilità rispetto ad obiettivi e risultati, attenzione costante ai componenti del gruppo e alle dinamiche personali-relazionali.

Possiamo indicare in quattro variabili, incrociabili tra di loro, i fattori dinamici che intercorrono costantemente tra il leader e un gruppo di gioco, schematizzati in *Tabella 7*.

Tabella 7. I fattori dinamici tra leader e gruppo di gioco.

LE CARATTERISTICHE DEL LEADER	personalità, competenze, abilità, stili relazionali e comunicativi
LE CARATTERISTICHE DEI MEMBRI DEL GRUPPO	personalità, competenze, abilità, stili relazionali e comunicativi
LE CARATTERISTICHE DELL'ORGANIZZAZIONE	struttura, contenuto, gestione, tecniche
LE CARATTERISTICHE DELL'AMBIENTE	tempi, luoghi, situazioni, materiali

Se il leader non arriva a conoscere e gestire adeguatamente queste variabili nel loro continuo intrecciarsi, molto facilmente causerà disagi al gruppo, compromettendone il benessere e la riuscita nell'attività di gioco.

Lewin, Lippitt e White[1] hanno condotto alcuni ormai rinomati esperimenti sugli stili di leadership in relazione ad un gruppo, li richiamiamo qui brevemente, perché ancora attuali e utili per costruire una consapevolezza in chi ricopre questo ruolo:

- stile autocratico: regola le attività, i metodi, i ruoli dei partecipanti e non partecipa o condivide;
- stile permissivo: fornisce i materiali e le indicazioni, ma non interviene mai spontaneamente, riduce al minimo la sua partecipazione;
- stile democratico: condivide le decisioni circa le attività da svolgere, attiva la partecipazione di tutti, favorisce le relazioni, si sente parte del gruppo.

Le ricerche svolte evidenziano tutte come una leadership democratica favorisca maggiormente produttività, gradimento e riduzione dell'aggressività.

Una gestione democratica di un gruppo, si può facilmente ricondurre alla metafora dell'orchestra, in cui ciascuno dei suoi membri è un maestro, capace di dare un apporto micro-originale in relazione con gli altri suoi pari, seppure diversi, e dove il “direttore” guida in modo creativo e sinergico l'intero gruppo all'esecuzione migliore possibile.

Il riconoscimento di un ruolo di leadership autentica proviene direttamente dai membri del gruppo, al di là dell'attribuzione formalizzata.

In questa prospettiva, è importante tenere conto dell'interazione che avviene all'interno di gruppi, in particolare piccoli, come quelli che in genere si compongono nelle situazioni di gioco.

Per questo, ci rifacciamo ad un classico modello di Bales[2], che ha predisposto una griglia di osservazione delle interazioni all'interno dei piccoli gruppi e che un leader può considerare nell'analisi del proprio ruolo:

- 1) dimostra solidarietà, stima nei confronti degli altri;
- 2) allenta le tensioni, crea un'atmosfera di distensione;
- 3) concorda con ciò che viene fatto o detto;
- 4) dà suggerimenti;
- 5) esprime le sue opinioni;
- 6) dà informazioni;
- 7) chiede informazioni;
- 8) chiede agli altri di esprimere le loro opinioni, attende le idee degli altri e le analizza;
- 9) chiede suggerimenti;
- 10) si dimostra in disaccordo;
- 11) evidenzia uno stato di disagio e di tensione;
- 12) mostra antagonismo.

Le categorie 4, 5, 6, 7, 8, 9 raggruppano interventi definibili come “orientati al compito” mentre le rimanenti possono essere considerate come socio-emozionali, o “orientate alle dinamiche di gruppo”.

A seconda del tipo di gioco, può esserci una prevalenza di alcune categorie rispetto ad altre. Anche la personalità del leader influenza molto la presenza o meno di certi stili interattivi: di solito c'è una tendenza prevalente, di cui il leader farebbe bene ad essere consapevole. Un buon leader è quello in grado di gestire una certa flessibilità, che gli permetta sia di adattarsi alle varie tipologie di gioco, sia alle caratteristiche del gruppo con cui interagisce.

di Marco Alberto Donadoni e Domenico Di Giorgio

Come utilizzare ciò che già esiste

Come spiegato nei capitoli precedenti, l'uso di prodotti "commerciali" è una buona pratica introduttiva per l'uso dei giochi nelle sessioni di training: considerando questi titoli come "attrezzi", si può ragionare sul loro uso formativo, senza dover rischiare di inventare da zero un oggetto che, come abbiamo già detto, ha equilibri e caratteristiche particolari e difficili da modificare senza una buona esperienza.

Ci sono già sul mercato numerosi giochi "normali" utilizzabili in ambito formativo, nella loro normale struttura o leggermente modificati in funzione di un tempo necessariamente ristretto o per esigenze particolari:

- Giochi di simulazione bellica o combattimento: su tutti, *Risiko!* (di Albert Lamorisse e Michael I. Levin, pubblicato in Italia da EG, 1959), anche nelle sue recenti varianti come *Risk! Legacy*, di Rob Daviau e Chris Dupuis, pubblicato da Hasbro nel 2011: in questa variante, ogni partita modifica irreversibilmente il tabellone in maniera dipendente dall'esito degli scontri, cancellando collegamenti e facendo nascere città sul tabellone. Altri titoli più recenti, come *Axis & Allies* (di Larry Harris Jr., Milton Bradley, 1981) o *Memoir '44* (di Richard Borg, Days of Wonder, 2004) e *Heroscape* (Stephen Baker, Rob Daviau e Craig Van Ness, Hasbro, 2004) permettono di approfondire aspetti collaterali dello scontro (gestione delle risorse, strategia bellica), ma prevedono un maggiore investimento nello studio del regolamento e nella sua spiegazione.
- Giochi di interazione e conversazione: oltre alla già citata briscola chiamata, alla quale più avanti dedichiamo un approfondimento, menzioniamo due titoli italiani

particolarmente adatti, il già citato *On Stage!* (di Luca Giuliano, Das Production, 1995), che permette di “giocare al teatro” con regole semplici e una quantità di sceneggiature già pronte (oltre a quelle nella scatola ne trovate in abbondanza sul web); e il nostro *Lupus in Tabula* (dV Giochi, 2002), un gioco di lupi mannari a ruoli segreti derivato dal regolamento tradizionale dell’Assassino, semplice da spiegare e molto interattivo (la discussione del post-partita e l’esplorazione delle dinamiche di gruppo, se guidata dal moderatore, è già una sessione di debriefing sulla comunicazione interpersonale).

- Giochi con le parole: oltre ai grandi classici come *Scrabble/Scarabeo* (Alfred Mosher Butts, pubblicati in Italia da EG e Mattel, 1948), *Paroliere/Boggle* (Bill Cooke e Alan Turoff, pubblicato in Italia da EG, 1972) potete ripiegare tranquillamente su classici giochi carta e matita, come “Fiori Frutta e Città” (o la sua versione da tavolo *Saltinmente/Scattergories*, Hasbro, 1988), o su altri regolamenti tradizionali facilmente reperibili in rete (come il gioco del vocabolario).
- Giochi di simulazione non bellica e negoziazione: eviteremo il *Monopoli/Monopoly* (Charles Darrow e George S. Parker, Hasbro, 1933) per la lunga durata della partita, consigliandovi semmai di studiare *I Coloni* di Catan (di Klaus Teuber, Kosmos, 1995: il più venduto gioco da tavolo degli ultimi anni), o di ripiegare su un “gateway game” ferroviario, un titolo con poche regole, mappa e materiali evocativi e una durata sotto l’ora: *Ticket to Ride* (Alan Moon, Days of Wonder, 2004) e *Paris Connection* (David V. H. Peters, Queen Games, 2010) hanno entrambi queste caratteristiche, e riescono a far “giocare coi trenini” anche il pubblico femminile, normalmente refrattario, grazie a una grafica e a dei materiali accattivanti. Sono reperibili anche numerosi giochi di carte adatti ad approfondire concetti come collaborazione e negoziazione: per esempio, *Bohnanza/Semenza* (di Uwe Rosenberg, Amigo, pubblicato in Italia da Stralibri, 1997), dove lo scambio ai fini della massimizzazione dei risultati diventa il motore stesso del gioco.

Il formatore deve avere assoluta familiarità con le regole del gioco scelto, e deve saper trasferire l'informazione in maniera univoca ai discenti: una discussione tra lui e un partecipante esperto, che lo contraddice sulla base della sua esperienza riguardo un aspetto del gioco, avrebbe comunque effetti nefasti, anche se poi, a riesaminare le regole, ad aver ragione fosse il formatore.

La scelta di giochi semplici, e possibilmente già noti a molti dei partecipanti, permette chiaramente maggiore facilità di spiegazione, e se abbinata anche ad un'ambientazione suggestiva, può permettere un più facile ingresso nel "mondo alternativo" anche ai partecipanti più refrattari; alternativamente, il formatore può anche decidere di proporre un gioco complesso, ma in quel caso sarà opportuno prevedere come fase formativa a sé stante lo studio del regolamento da parte dei team (che così potrebbero sperimentare la loro "crescita" durante la partita, quando interiorizzeranno le regole studiate a tavolino). Meglio comunque evitare giochi troppo popolari: il *Burra-co* può essere conosciuto da tutti i vostri partecipanti, ma è anche possibile che alcuni di loro partecipino regolarmente a partite e tornei al di fuori del contesto lavorativo, e che quindi le dinamiche sociali del gioco "familiare" si sovrappongano a quelle che volete esplorare.

Tra i titoli menzionati sopra possiamo utilizzare come esempio il *Risiko!*, che ha il vantaggio di essere di facile reperibilità e risulta molto noto nelle sue regole base.

Il gioco può essere applicato in aula in diversi modi:

- partite normali, con magari team numerosi per lavorare sulle dinamiche di gruppo;
- partite a tempo come nei tornei di scacchi, per lavorare sulla gestione del tempo;
- partite con giocatori di sei squadre distribuiti in più tavoli (su ogni tavolo gioca un appartenente di ogni team) con una linea di direzione che ridistribuisce le risorse-carriarmatini ottenute da ciascun tavolo anche in altri tavoli, a seconda delle necessità del gruppo allargato, per lavorare su visione strategica e leadership;

- partite in cui si cambiano ogni tanto le regole, per lavorare sulle reazioni allo stress da cambiamento: scambi di obiettivi in corso d'opera, scambio proprio di colore di armate e relativa posizione sul campo, cambio di regole passando da tempo libero a limitato, ecc.

In particolare, si potrebbe utilizzare il normale gioco con stratagemmi e finalità differenti:

Per sviluppare la relazione interna gerarchica (leadership, ecc.): quattro team che giocano su quattro tavoli con quattro avversari ciascuno. Un capo esterno segue, e quando si raccolgono i carri armati a fine turno vengono rilevati a livello centrale dal capo, che li distribuisce come meglio crede fra i vari tavoli. Il risultato di ogni team sarà la somma dei risultati sui quattro tavoli, con riconoscimento di base per tutti i vincitori, e un premio maggiore per il miglior performer della migliore squadra e per il suo capo.

Per change management: senza sapere quando (si tira a sorte e contano solo ad es. 5/6) si cambiano alcune regole (obiettivi per es.), tavolo di gioco con tutti gli annessi, distribuzione rinforzi...

Per esplorare le dinamiche interne del gruppo: dare un dado truccato ad un giocatore che non lo sa e dopo un certo numero di turni (se non se ne accorgono prima) dichiararlo e poi vedere le dinamiche che ne derivano: “ormai è fatta” “ma io non lo sapevo quindi vale” “ricominciamo tutto da capo”.

Introdurre varianti su titoli consolidati come il *Risiko!* è anche un buon esercizio per valutare la resistenza al cambiamento da parte dei discenti; per chi ha sempre giocato in una certa maniera, scoprire che si potrebbe variare il numero dei dadi, o una qualche altra regola di grosso impatto, può avere un effetto destabilizzante da valutare. Solito consiglio: non modificate comunque un ingranaggio così rilevante di un gioco, se non siete assolutamente certi di non stare distruggendo il meccanismo ludico.

Kéiron, o Chirone come diciamo noi italiani moderni, è un centauro metà uomo e metà cavallo.

Sta a rappresentare la via per conoscere se stessi capendo dove la complessità del nostro essere prende forma, cioè si fa comportamento. Il potere di Chirone è un potere maietuco che si dispiega anche in senso morale, facendo nascere le persone alla consapevolezza attraverso l'insegnamento e l'esempio. Insomma, Chirone segnala il bisogno di un maestro che insegni la via del discernimento e della conoscenza di se stessi, come un moderno Socrate. O, come si dice oggi un coach, un counsellor, un mentore, un facilitatore o come volete voi.

Il manuale che state sfogliando vuole essere proprio questo: una guida agile e pratica, con esempi e riferimenti, per chi considera il gioco come uno strumento didattico dalle incredibili potenzialità, che tutt'ora viene sottovalutato da molti formatori, forse influenzati dalle associazioni correnti tra gioco e altri concetti negativi (roba da bambini, svago rovinafamiglie...).

Il gioco, in realtà, è uno strumento formidabile e anche divertente. Può sembrarvi strano, un po' come un centauro; ma se a seguire Chirone si può crescere diventando come Achille, beh, allora forse vale la pena almeno provarlo...

In questo volume, scritto col contributo di autori di grande esperienza e di diverse estrazioni, non troverete materiali sviluppati altrove, ma una buona illustrazione della teoria di base, a beneficio di chi si avvicina per la prima volta al gioco in termini formativi. E dato che un gioco va giocato, troverete un'intera sezione dedicata a esempi giocabili, da adattare, modificare, modellare, personalizzare.

Domenico Di Giorgio si occupa di formazione di operatori di amministrazioni, polizie e dogane di tutto il mondo nell'ambito del Consiglio d'Europa/EDQM: tra le sue pubblicazioni ci sono volumi e software di narrazione interattiva e casistiche per il training, manuali tecnici, intere riviste ludiche (*GiocAreA*, *Un'Altra Cosa*, *GAOL*), testi sull'uso del gioco nei corsi tecnici, un quantitativo non più calcolabile di enigmi e cruciverba, e un gran numero di giochi da tavolo scritti (come *Lupus in Tabula*) o curati per dV Giochi.

Marco Alberto Donadoni (www.madonadoni.it), tre figli e due gatti, ha speso i suoi primi venti anni a giocare; i secondi venti anni a inventare giochi per varie case editrici (pubblicando più di 160 titoli in 6 lingue), radio, giornali e televisioni; i terzi venti anni a progettare giochi per la formazione (editando – direttamente in aula o come format da fare gestire ad altri formatori – circa una trentina di moduli ludici per la formazione).

ISBN 978-88-6153-252-6



EURO 25,00 (I.i.)