

## Se la relazione educativa è un gioco, si può imparare a giocare?

**Davide Zoletto**

Nel 1955, discutendo gli aspetti epistemologici, antropologici e pedagogici del gioco, un gruppo di studiosi provenienti da varie discipline inciampa su un esempio interessante. Lo propone Erik Erikson, psicanalista, lo rilancia Gregory Bateson, antropologo e studioso della comunicazione (Bateson 1956: 55-61). Per cogliere tutta la centrale paradossalità e ambivalenza del gioco – ci dicono Erikson e Bateson – possiamo pensare a quelle situazioni in cui gli adolescenti provocano gli adulti (insegnanti, terapeuti, educatori), li sfidano con atteggiamenti, gesti, azioni, parole di fronte ai quali, spesso, gli adulti non sanno come rispondere. È come se l'adolescente ci *metacomunicasse*: "Questo è uno scherzo", "Questo è un gioco", "Questa è una prova". Cioè non è qualcosa di veramente reale, di veramente serio. O meglio, proprio come uno scherzo, come un gioco, è anche qualcosa di veramente reale, veramente serio. Ma di una serietà tra virgolette, *sui generis*, delicatissima da gestire, da affrontare. E che spesso gli adulti non riescono a gestire proprio perché la prendono troppo sul serio (etichettando l'adolescente come 'deviante', 'marginale' ecc.) o troppo poco (ignorando la sfida, minimizzandola, *dis-confermandola*, subendola). In questo difficile equilibrio di serietà e non serietà o, meglio, in questo diverso modo di prendere sul serio noi stessi, i nostri interlocutori, la nostra relazione reciproca, mi sembra si possa cogliere uno degli ingredienti fondamentali della relazione educativa, e anche (fa fede l'esempio scelto da Erickson e Bateson) quella con gli adolescenti. In classe e fuori dalla classe.

### Ma che cosa significa saper giocare?

È una questione delicata che potremmo provare ad affrontare proprio raccogliendo l'invito di Bateson a mettere a tema la necessaria ambiguità di frasi come "giocare sul serio" e 'giocare realmente'. Come, appunto, se in questi casi "sul serio" e "realmente" volessero dire né troppo seriamente, né troppo poco, né solamente reale, né solamente finto. Saper giocare significa, come direbbe Goffman, saper dosare coinvolgimento e distanza, secondo un delicato equilibrio che si riesce a raggiungere solo custodendo questa ambiguità (Goffman 1961). Questo equilibrio, ed è la cosa più difficile, dipende dalla capacità di non controllare completamente quanto sta accadendo. Strana capacità quella di non saper (e quindi non poter) fare qualcosa. L'importante è non sciogliere questa difficoltà. Controllo, serietà, realtà si legano, infatti, in modo particolarmente stretto, ma - sembra dirci Bateson - impediscono ogni cambiamento. E altrettanto vale per l'eccesso opposto, cioè per l'eccesso di abbandono, faciloneria, finzione. Solo nella compresenza delle due serie è possibile giocare contro le regole.

Solo così è possibile insegnare e apprendere. Nella relazione educativa non accade nulla, cioè, non vi è alcun apprendimento, né cambiamento, fino a che entrambe le persone non si mettono in un certo senso a "giocare sul serio". Dopo tutto, per chi apprende, la relazione educativa è qualcosa di estremamente serio. Ma in qualche modo rimane sempre un gioco (Bateson 1956: p.54). Il segreto, potremmo dire, sta nell'intendersi sul paradossale statuto di realtà della o delle *fiche* in gioco. A seconda di come ci si pone davanti alla loro realtà/irrealtà (sono 'solo' di plastica, valgono 'davvero' molto), cambia l'atteggiamento con cui si gioca e la misura con cui si controlla quanto accade, cioè il potere o il dominio che si esercita sulla situazione (Zoletto 2003 e Rovatti, Zoletto 2005).

L'esempio delle conseguenze negative prodotte dall'incapacità di sostenere questa ambiguità è, appunto, il modo in cui noi adulti, entro la relazione educativa, non riuscendo a gestire l'ambiguità dei messaggi del tipo "Questo è un gioco" o "Stavo solo scherzando", con cui gli adolescenti incorniciano le loro grandi o piccole malefatte, finiamo per etichettare come 'devianti' azioni che in realtà non sono solamente tali e per incollare addosso ai loro giovani autori un'etichetta da cui

difficilmente riusciranno a liberarsi (Bateson 1956: pp.55-56). Un esempio degli effetti positivi che derivano dal saper accettare questa ambiguità potremmo invece trovarlo nei metaloghi scritti dallo stesso Bateson: "Papà queste conversazioni sono serie?" chiede la figlia (Bateson 1953: p.47). Impossibile rispondere, sembra dire Bateson. O, meglio, l'unica risposta possibile è: sì e no. Come una specie di gioco.

## **Le regole del gioco**

Il problema diventa allora: in quale modo (sempre che esista un modo) è possibile favorire questo atteggiamento a un tempo – e paradossalmente – serio e non serio? Bateson ribadisce, infatti, a più riprese che è impossibile dire a qualcuno: "Gioca!" (Bateson 1956: p.158). È impossibile cioè perseguire e utilizzare direttamente un simile atteggiamento. In questi casi infatti, quando cioè il gioco fosse principalmente uno strumento saldamente in mano a uno stratega che detiene un certo sapere e un certo potere, il contesto dell'interazione rimarrebbe sempre lo stesso e si sarebbe ben lontani da quel labirinto transcontestuale entro cui avvengono – in modo creativo e mai scontato – la socializzazione e l'inculturazione, cioè l'entrata di un bambino e di un adolescente all'interno di quell'insieme di regole che costituiscono una determinata cultura e società. La possibilità di entrare – giocando – nella propria cultura richiede piuttosto una certa capacità e libertà di ammettere i paradossi. Il problema è casomai quello – che potremmo ritrovare, per esempio, *mutatis mutandis*, in un autore come Winnicott (Winnicott 1971a e 1971b) – di trovare il modo di coltivare come 'tecnica' questa libertà di accettare i paradossi senza farne una strategia. Lasciando cioè che essa continui a sottrarsi almeno un po' al nostro controllo.

Un critico attento di ogni esercizio negativo del potere in ambito interpersonale come Ronald Laing, ha ben descritto in uno dei suoi celebri 'nodi' questa situazione e la difficoltà (ma anche la risorsa) che essa costituisce in qualunque relazione, compresa quella educativa: "Stanno giocando un gioco. Stanno giocando a non / giocare a un gioco. Se mostro loro che li vedo giocare, / infrangerò le regole e mi puniranno. / Devo giocare al loro gioco, di non vedere che vedo il gioco" (Laing 1970). Lo stesso Laing, fra l'altro, ricorda che, nel contesto della psicoterapia, Bateson non si comportava mai come se avesse in mente una qualche strategia, cioè un insieme di mezzi pratici per stanare le persone e farle uscire dai viluppi in cui si trovavano (Lipset 1980: p.220). Piuttosto sembrava 'voler' giocare insieme a loro.

Bateson paragonava la psicoterapia – ma vorrei proporre, sulla base di quanto evidenziato sin qui, anche l'educazione – a un gioco prima del quale si pensa e si agisce in base a un insieme di regole e dopo il quale si opera in base a un diverso insieme di regole (Bateson 1956: pp.231-235). Solo che le nuove regole non cancellano le altre, ma ci aiutano a giocarle in modo sempre diverso. Bateson raccontava spesso l'aneddoto di quanto aveva proposto a un suo paziente di 'fare' una partita a golf. Questi non solo non aveva accettato, ma aveva interrotto ogni relazione con Bateson. La ragione era – è lo stesso Bateson a spiegarcelo – che aveva proposto il gioco come un metodo, senza modificare il proprio ruolo, la cornice e la relazione in cui si trovava con quel paziente. Tant'è che, quando in un secondo momento, gli aveva proposto semplicemente di 'giocare' un po' a golf, questi aveva accettato con entusiasmo, dimostrando una grande tranquillità e serenità (Bateson 1956: pp.173-174).

Analogamente, si potrebbe dire, per quanto riguarda il contesto educativo, piuttosto che usare il gioco come un metodo, bisogna cercare di giocare. Solo così, nella relazione educativa, insegnante e allievo possono modificare insieme la cornice e le regole del loro rapporto.