

# a nthropologica

ANNUARIO  
DI STUDI  
FILOSOFICI | 2017

## **RIPARAZIONE O RADICALIZZAZIONE?** ABITARE IL CONFLITTO IN UNA PROSPETTIVA GENERATIVA

A CURA DI  
GIOVANNI GRANDI

EDIZIONI MEUDON

**a**nthropologica



ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI  
DELL'ISTITUTO JACQUES MARITAIN

| DIRETTO DA

Giovanni **GRANDI** e Luca **GRION**

| COMITATO DI DIREZIONE

Andrea **AGUTI**, Luca **ALICI**, Francesco **LONGO**, Fabio **MACIOCE**, Fabio **MAZZOCCHIO**,  
Simone **GRIGOLETTO**, Alberto **PERATONER**, Leopoldo **SANDONÀ**, Francesca **SIMEONI**,  
Gian Paolo **TERRAVECCHIA**, Pierpaolo **TRIANI**

| SEGRETERIA DI REDAZIONE

Stefano **MENTIL**, Francesca **ZACCARON**

| COMITATO SCIENTIFICO

Rafael **ALVIRA** (Università di Navarra); Enrico **BERTI** (Università di Padova);  
Calogero **CALTAGIRONE** (Università di Roma-LUMSA);  
Giacomo **CANOBBIO** (Facoltà Teologica dell'Italia settentrionale); Carla **CANULLO** (Università di Macerata);  
Gennaro **CURCIO** (Istituto Teologico di Basilicata); Antonio **DA RE** (Università di Padova);  
Gabriele **DE ANNA** (Università di Udine); Mario **DE CARO** (Università di Roma Tre);  
Giuseppina **DE SIMONE** (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia Meridionale);  
Fiorenzo **FACCHINI** (Università di Bologna); Andrea **FAVARO** (Università di Padova);  
Maurizio **GIROLAMI** (Facoltà Teologica del Triveneto); Piergiorgio **GRASSI** (Università di Urbino);  
Gorazd **KOCIJANČIČ** (Lubiana); Markus **KRIENKE** (Facoltà Teologica di Lugano);  
Andrea **LAVAZZA** (Centro Universitario Internazionale di Arezzo); Franco **MIANO** (Università di Roma-  
TorVergata); Marco **OLIVETTI** (Università di Foggia); Paolo **PAGANI** (Università di Venezia);  
Donatella **PAGLIACCI** (Università di Macerata); Gianluigi **PASQUALE** (Pontificia Università Lateranense);  
Antonio **PETAGINE** (Università Pontificia della Santa Croce - Roma);  
Gaetano **PICCOLO** (Pontificia Università Gregoriana); Roger **POUIVET** (Università di Nancy 2);  
Roberto **PRESILLA** (Pontificia Università Gregoriana); Vittorio **POSSENTI** (Università di Venezia);  
Edmund **RUNGGALDIER** (Università di Innsbruck); Luciano **SESTA** (Università di Palermo);  
Giuseppe **TOGNON** (Università di Roma-LUMSA); Matteo **TRUFFELLI** (Università di Parma);  
Carmelo **VIGNA** (Università di Venezia); Susy **ZANARDO** (Università Europea di Roma)

| DIRETTORE RESPONSABILE

Andrea **DESSARDO**

Registrazione presso il tribunale di Trieste n. 1258 del 16 ottobre 2012

**a**nthropologica  
ANNUARIO  
DI STUDI  
FILOSOFICI | 2017

# **RIPARAZIONE O RADICALIZZAZIONE?**

**ABITARE IL CONFLITTO  
IN UNA PROSPETTIVA GENERATIVA**

A CURA DI  
GIOVANNI GRANDI

EDIZIONI **M**EUDON

Questo volume è stato pubblicato con il sostegno  
della Regione Friuli Venezia Giulia,  
del Progetto Culturale della CEI - Fondi 8x1000 della Chiesa Cattolica,  
della Fondazione Centro Studi Filosofici di Gallarate  
e della Fondazione Friuli

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

© 2018 Edizioni Meudon  
Istituto Jacques Maritain  
Via San Francesco, 58  
34133 - Trieste (TS)  
[www.edizionimeudon.eu](http://www.edizionimeudon.eu)  
[segreteria@maritain.eu](mailto:segreteria@maritain.eu)  
tel. +39.040.365017 - fax +39.040.364409

È vietata la riproduzione, anche parziale, non autorizzata con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico. L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171 della legge n. 633 del 22.04.1941.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the publisher, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Stampa a cura di F&G Prontostampa - Trieste  
Progetto grafico e copertina a cura di Piero Pausin

---

ISBN 978-88-97497-24-0 ISSN 2239 - 6160

# INDICE

Giovanni Grandi  
*Riparazione o radicalizzazione? Abitare il conflitto in una prospettiva generativa* 9

## 1 | RIFLESSIONI DI CORNICE

Giovanni Grandi  
*Il discorso sul conflitto nel tempo della radicalizzazione.  
Sull'innovazione delle categorie interpretative tra visioni teoriche e analisi di pratiche* 19

Simone Grigoletto  
*In cerca di un nemico. La dimensione morale del conflitto* 57

Francesca Simeoni  
*Socrate, quando il conflitto diventa via di sapienza* 73

Gian Piero Turchi, Chiara Maggiore  
*Il dialogo diverso. Quando "riparativo" equivale a "generativo"* 87

## 2 | APPROFONDIMENTI ANALITICI

Alberto Pellai  
*Il conflitto tra genitori e figli* 105

Gabriele Gabrielli  
*I conflitti tra capi e collaboratori. La ricerca di nuovi percorsi organizzativi per gestirli* 117

Francesco Stoppa  
*Conflitto e umanizzazione* 139

Bernardo Venturi  
*I conflitti globali tra vincitori e vinti* 155

Luca Alici <i>Il (non) conflitto degli "io" e la fatica di essere (un) "sé". Social network e disordine delle identità</i>	165
Guido Bertagna <i>Una faglia nell'esistente. Un cammino di giustizia riparativa e il cinema di Jean-Pierre e Luc Dardenne</i>	179
3   ESPERIENZE	
Fiorenzo De Molli e Silvia Landra <i>La radicalizzazione di un conflitto urbano e il processo di guarigione possibile</i>	195
Luigi Vittorio Berliri <i>Riparazione, disabilità e comunità. Un trinomio possibile?</i>	209
Franco Vaccari <i>L'approccio al conflitto nella World House di Rondine Cittadella della Pace</i>	229
Giorgio Tintino <i>Educazione, gioco e conflitto. L'esperienza della Fondazione Lavoroperlapersona</i>	245
Abstract	257
Profili degli Autori	269
Indice dei nomi	275

# EDUCAZIONE, GIOCO E CONFLITTO

## L'ESPERIENZA DELLA FONDAZIONE LAVOROPERLAPERSONA

GIORGIO TINTINO

### 1 | INTRODUZIONE

Come spesso accade ai saggi dedicati al gioco, è uso dire che del gioco si parla spesso in modo poco serio, relegandolo ad un aspetto marginale e per niente influente della vita umana. In realtà, ultimamente intorno al concetto di gioco si stanno accendendo molteplici interessi, non solo pedagogici, in quanto esso sembra essere uno strumento non solo per l'evasione, ma anche per il business, il marketing e, soprattutto, per l'educazione<sup>1</sup>.

Il gioco viene trattato sempre più seriamente e ha perso quella caratteristica che, fino a pochi anni fa, lo relegava ad un aspetto poco importante della vita dell'uomo. Nel gioco e attraverso il gioco, invece, è possibile esplorare aspetti molteplici delle relazioni umane, rendendo così ciò che chiamiamo, tecnicamente, il *Mondo di Gioco* un vero e proprio *ambiente didattico*.

La domanda che, di conseguenza, ci poniamo in questo intervento può essere così riassunta: *il gioco può essere uno strumento educativo utile per comprendere il conflitto?* Una domanda che richiede, in primo luogo, una definizione di cosa si voglia intendere con "gioco" e, in secondo luogo, quale possa essere, tra le molteplici tipologie di gioco, quella più adatta per esplorare il conflitto. Come sarà chiaro nel corso di questo breve intervento, è il *gioco di ruolo* lo strumento più utile ed interessante attraverso il quale giocare *nel e con* il conflitto.

L'intento di questo intervento, di conseguenza, sarà quello di offrire una panoramica teorica sull'utilità del gioco di ruolo nell'educazione alla comprensione dei conflitti e un esempio pratico di tale possibilità. L'idea, dunque, è quella di

---

<sup>1</sup> Cfr. A. Maestri, P. Polsinelli, J. Sassoon, *Giocchi da prendere sul serio. Gamification, storytelling e game design per progetti innovativi*, FrancoAngeli, Milano 2015.

mostrare – parlando di una specifica esperienza dal titolo *Oltre il Muro*<sup>2</sup> – come il gioco di ruolo possa effettivamente essere uno strumento per evidenziare le meccaniche che portano alla generazione del conflitto e alla costruzione – sociale, culturale e antropologica – del nemico, al fine di decostruirle e attivare processi utili alla loro attenuazione e modificazione.

## 2 | IL GIOCO: DEFINIZIONE E CLASSIFICAZIONE

La natura del gioco è un elemento ineffabile ma che pure sentiamo come estremamente solido e vicino. Le sue definizioni possibili sono molte e molto varie, poiché vario ed estremamente complesso è lo stesso fenomeno del gioco. Con “gioco”, infatti, descriviamo uno spettro molto ampio di situazioni che partono dalle attività infantili dei neonati fino a manifestazioni molto più complesse e strutturate, come un campionato di calcio, un torneo di scacchi, il teatro o gli sport estremi.

Una varietà che può certo disorientare e che, a prima vista, scoraggia ad una analisi che possa solo presumere di avvicinarsi alla sua essenza. Nello stesso tempo, però, sono molteplici gli autori che sono riusciti ad estrapolare alcuni caratteri comuni, alcuni elementi indispensabili affinché si possa dire “questo è un gioco”. In questo paragrafo, dunque, cercheremo di riferirci a questi autori per avere un’ipotesi di lavoro dalla quale partire, senza indugiare in una semplice rendicontazione delle varie posizioni in campo. La domanda che ci spinge, infatti, non sarà che cosa è il gioco ma se i giochi, e quali giochi, possano essere fruttuosamente utilizzati per esplorare il conflitto.

Tentando subito di offrire una definizione, possiamo rivolgerci ad Huizinga il quale nel celebre saggio *Homo Ludens* afferma:

«È possibile chiamare il gioco un’azione libera: conscia di non essere presa “sul serio” e situata al di fuori della vita consueta, che nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore; azione a cui in sé non è congiunto un interesse materiale, da cui non proviene vantaggio, che si compie dentro un tempo e uno

---

<sup>2</sup> *Oltre il Muro* è un’attività realizzata dalla Fondazione *Lavoroperlapersona* per il *Quarto Anno di Eccellenza di Rondine* (maggiori informazioni sulla Fondazione sono disponibili on line al sito: <http://www.lavoroperlapersona.it>). Il *Quarto Anno di Eccellenza* rappresenta un’opportunità educativa, formativa e di studio rivolta a giovani provenienti da tutta Italia, che frequenteranno la classe quarta dei Licei Classico, Scientifico e delle Scienze Umane. Tale percorso, promosso dall’Associazione *Rondine Cittadella della Pace* di Arezzo, è riconosciuto dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca come percorso di sperimentazione per l’innovazione didattica (cfr. <http://quartoanno.rondine.org>).

spazio definiti di proposito, che si svolge con ordine secondo date regole, e suscita rapporti sociali che facilmente si circondano di mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo»<sup>3</sup>.

La definizione di Huizinga colpisce nella sua fecondità, perché individua e sintetizza i caratteri fondamentali di ogni attività ludica. In primo luogo, il carattere di libertà che caratterizza questa attività umana, la quale viene praticata per il puro piacere insito nel suo stesso svolgersi e a cui non si può mai obbligare nessuno. Nondimeno, però, questa libertà deve essere inserita all'interno di regole, deve essere limitata e normata, proprio perché la libera attività umana trae piacere dall'atto del giocare se vissuta come *sfida*. Infatti, «il giocatore non gioca con le regole, ma sulla base delle regole: non le discute, non le ripensa – esse sono le condizioni di una realtà ipotetica ma definitivamente costruita»<sup>4</sup>.

Il rapporto tra regola e libertà nella pratica effettiva del giocare rappresenta, forse, una delle caratteristiche principali del gioco: *il gioco vuole la regola e la regola suscita il gioco*. Ecco perché, allora, «la limitazione nel tempo e nello spazio, definita in anticipo, crea ordine, diventa ordine necessario per l'esercizio della libertà dei partecipanti, perché dove non c'è ordine non c'è neppure libertà. I giochi finiti hanno regole che non comandano un comportamento specifico ma si limitano a restringere la libertà dei giocatori, consentendo libertà all'interno di quelle restrizioni»<sup>5</sup>.

Le regole, insomma, creano uno spazio delimitato e ben definito, un vero e proprio *mondo* che ne delimita le possibilità di azione per sé e per gli altri. In generale, dunque, il gioco è la «creazione di una realtà sostitutiva nella quale gli elementi di indeterminazione sono posti direttamente o indirettamente sotto controllo»<sup>6</sup>.

Si crea, dunque, come evidenziato da Fink, un vero e proprio *Mondo di Gioco*, con una sua realtà estremante concreta, talmente concreta da assorbire l'intero della persona, catapultandola nello spazio e nel tempo delimitato dalle regole del gioco. Il gioco costituisce un'*oasi di libertà* all'interno della vita umana, in quanto, al contrario di tutte le altre cose con cui l'uomo è quotidianamente occupato, «l'azione del gioco ha solo degli scopi interni a sé, che non rimandano ad altro. E quando giochiamo “con lo scopo” di rinvigorire il corpo, di addestrare alla guerra,

<sup>3</sup>. J. Huizinga, *Homo Ludens* (1938); tr. it. Einaudi, Torino 2002, p. 17.

<sup>4</sup>. C. Mongardini, *Saggio sul gioco*, FrancoAngeli, Milano 1998, p. 20.

<sup>5</sup>. R. Borgato, *Un'arancia per due. Giochi di aula ed esercitazioni per formare alla negoziazione*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 18.

<sup>6</sup>. Mongardini, *Saggio sul gioco*, p. 93.

o per raggiungere la buona salute, il gioco viene subito falsato e trasformato in un esercizio per qualcos'altro. [...] Il gioco regala il presente»<sup>7</sup>. Giocare, insomma, ci spinge ad abitare un mondo nel mondo, che ricrea e modifica alcune peculiarità della vita reale.

Evidenziato, dunque, il carattere essenziale del giocare, cioè la dialettica tra regola e libertà all'interno del *Mondo di Gioco* che nasce proprio dalla loro relazione, dobbiamo chiederci, a questo punto, quali e quante siano le tipologie di gioco possibili, al fine di individuare quella congeniale all'analisi del conflitto. Per rispondere a questa domanda, non possiamo fare altro che rivolgerci alla insuperata classificazione offerta da Callois il quale, nel saggio *I giochi e gli uomini*, propone di distinguere 4 tipologie di gioco fondamentali<sup>8</sup>:

- *agon*: sono i giochi competitivi in cui la vittoria è legata alle capacità e alla bravura dei giocatori, i quali sono posti in un'identica situazione di partenza. Fanno parte di questa tipologia di giochi sia le sfide fisiche, come gli incontri sportivi, sia le sfide intellettuali, come il gioco degli scacchi;

- *alea*: sono i giochi in cui la vittoria dipende principalmente dal caso e in cui il giocatore tenta di addomesticare la sorte a proprio vantaggio. Fanno parte di questa categoria i giochi di azzardo, dal lancio di una moneta alla roulette;

- *mimicry*: sono i giochi in cui il giocatore assume un ruolo e lo interpreta, delimitando in questo modo il campo di azione della sua libertà espressiva. Fanno parte di questi giochi i bambini che giocano al dottore, così come gli adulti che praticano il teatro;

- *ilinx*: sono i giochi in cui il giocatore si procura uno stato organico di smarrimento e di perdita della coscienza che provoca piacere. Fanno parte di questa categoria sia il giro giro tondo vorticoso dei bambini sia gli sport estremi degli adulti.

Secondo il filosofo francese, ognuna di queste tipologie copre uno spettro piuttosto ampio di giochi possibili, caratterizzati da una complessità differente; in questo caso, si può parlare di *paidia* quando il gioco è più libero, immediato e istintuale, e di vero e proprio *ludus* quando l'attività si fa più strutturata e istituzionalizzata<sup>9</sup>. Ovviamente, non esistono barriere rigide tra una tipologia di gioco

<sup>7</sup> E. Fink, *Oase des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiels* (1957); tr. it.: *Loasi del gioco*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008, pp. 18-19.

<sup>8</sup> Cfr. R. Caillois, *Les Jeux et les Hommes* (1958); tr. it.: *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani, Milano 2016.

<sup>9</sup> I termini *paidia* e *ludus* sono essenzialmente sovrapponibili ai termini inglesi *play* e *game*. Cfr. U. Eco, *Homo Ludens Oggi*, introduzione a J. Huizinga, *Homo Ludens*, cit., p. XVII

e un'altra, in quanto ogni attività ludica è sempre il risultato, più o meno marcato, della combinazione di queste quattro caratteristiche<sup>10</sup>.

### 3 | IL GIOCO ED IL CONFLITTO: UN RAPPORTO STRUTTURALE

Dopo questa breve disamina sulla natura del gioco e delle sue possibili classificazioni, appare evidente come ogni gioco abbia bisogno di “qualcuno” o di “qualcosa” *con cui* – o *contro cui* – giocare: nei giochi di *agon*, infatti, si gioca sempre con un altro partecipante o cercando di superare i propri limiti; nei giochi di *alea* si gioca con la fortuna, cercando di piegarla alla propria volontà; nei giochi di *mimicry* si gioca con sé stessi, per superare la propria identità ed impersonare al meglio il ruolo scelto o assegnato; nei giochi di *ilinx* si gioca con la propria vita, provando piacere della vertigine che si ottiene mettendo a rischio la propria incolumità.

Il gioco, quindi, serba naturalmente e strutturalmente in sé una *tensione* poiché colui che gioca trae piacere dall'accettare liberamente una *sfida* all'interno di un contesto di regole delimitato e condiviso. Tale evidenza è stata perfettamente colta dal sociologo Mongardini secondo cui «rispetto alle forme manifeste o latenti di conflitto, il gioco appare come la sua traduzione culturale. Il gioco appare così come la forma più complessa e sofisticata di conflitto che traduce in senso culturale e poi astratto le cariche aggressive presenti in natura. Non è perciò il conflitto che è modellato sul gioco, è il gioco che può essere visto come una forma sublimata di conflitto»<sup>11</sup>. Il gioco, simbolizzando il conflitto e inserendolo in un contesto normativo e spazio-temporale accettato da tutti i partecipanti, non solo ne depotenzia la carica aggressiva, ma produce piacere in colui che lo sperimenta e che può mettersi alla prova in modo “controllato” e “protetto”.

In questo contesto, tra le tipologie di gioco proposte da Caillois, è la *mimicry* il terreno adatto per poter riflettere sui dispositivi di creazione del nemico in quanto, come abbiamo visto, *obbliga il giocatore a giocare con sé stesso*, mettendo

<sup>10</sup> Una partita agonistica di calcio, pur essendo appositamente “costruita” per mettere alla prova esclusivamente le abilità ed il merito dei giocatori, è sempre segnata da una *alea* più o meno evidente: il lancio della monetina iniziale, la posizione del sole sul campo da gioco e la qualità del terreno nelle varie aree del campo. Così, nello stesso modo, anche nei giochi in cui predomina la fortuna sono possibili strategie ben ponderate, come accade nel poker ed altri giochi simili, le quali possono essere mascherate o dissimulate ricorrendo al bluff (*mimicry*).

<sup>11</sup> Mongardini, *Saggio sul gioco*, p. 25

in questione la propria identità e le relazioni che intreccia con gli altri soggetti. Come evidenziato da Fink, infatti,

«colui che gioca, colui che si dedica al gioco, nel mondo reale compie un'azione ben determinata, ben conosciuta nella sua tipicità, mentre all'interno del senso del gioco egli assume un ruolo. E ora dobbiamo distinguere tra l'uomo reale che "gioca", e l'uomo nel suo ruolo all'interno del gioco. Il giocatore si "nasconde" dietro al suo "ruolo", si cala per così dire in esso. Con una intensità di tipo particolare egli vive *nel* ruolo»<sup>12</sup>.

Il giocatore, vivendo il proprio ruolo attraverso la *mimicry*, si rende capace di esplorare non solo la propria identità da un punto di vista diverso, ma anche di vivere relazioni diverse con coloro che partecipano al gioco e che, a loro volta, stanno impersonando ruoli diversi. Se, dunque, è vero che «attraverso il gioco l'attore, riaffermando la propria libertà, *costruisce sé stesso come tale*, al di là delle identità e delle appartenenze che lo fissano nelle dimensioni spazio-temporali»<sup>13</sup>, tale costruzione implica una costante messa in questione dei propri valori, dei propri desideri e dei propri pregiudizi.

Ciò evidenzia come il gioco, ed in particolare il gioco di ruolo, abbia una vera e propria capacità *decentrante* in quanto «la realtà del gioco non è la conferma o la ripetizione della propria identità acquisita, ma consiste ogni volta in uno smottamento di questa identità, per così dire, acquisita. Perdersi nel gioco, che è quanto accade poco o tanto, ma sempre, nel gioco reale, non significa affatto perdersi, ma sfidare almeno un poco la propria identità esponendosi all'esterno di sé»<sup>14</sup>.

I giocatori, giocando, si decentrano dalla propria identità e, nella rete di relazioni che si costituisce nel gioco stesso, hanno la possibilità di fare luce su di sé grazie alla distanza permessa dall'interpretazione del ruolo. Una possibilità facilitata ancora di più dall'ambiente "protetto" del *Mondo di Gioco*, in quanto «il contesto dichiaratamente ludico permette di fare un'esperienza in un ambito di simulazione, in condizione di rischio limitato e quindi in situazione meno ansiogena. Ciò consente di disinnescare la tensione emotiva e i meccanismi di difesa»<sup>15</sup>.

Il *Mondo di Gioco* così costituito «permette di semplificare strutture sociali complesse, mantenendo però una caratteristica di analogia in cui cambiano le

<sup>12</sup> Fink, *Loasi del gioco*, p. 27.

<sup>13</sup> Mongardini, *Saggio sul gioco*, p. 27.

<sup>14</sup> P. A. Rovatti, D. Zoletto, *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano 2005, pp. 17-18.

<sup>15</sup> Borgato, *Un'arancia per due*, p. 25.

parti accessorie, ma rimangono identiche le parti fondamentali»<sup>16</sup>. Ogni gioco, infatti, pur catapultando il soggetto all'interno di un ambiente fittizio, non annulla il mondo del giocatore e, proprio per questo, gli permette un confronto reale e concreto con esso.

Queste considerazioni ci permettono di affermare, dunque, che il gioco di ruolo, come attività particolare nella categoria del *mimicry*, possa senza dubbio rappresentare uno strumento adeguato per riflettere sulla costruzione sociale e culturale del nemico nell'ambito dei conflitti, poiché il gioco, in quanto sua forma sublimata e astratta, spinge il soggetto a giocare con sé stesso, dandogli la capacità di svelarne le dinamiche inesprese. Una volta compiuto tale decentramento, però, è anche necessario accompagnare l'attività ludica verso una fase in cui, comprendendo in modo manifesto le dinamiche nascoste messe alla prova durante il gioco, i partecipanti coinvolti possano riflettere e prendere consapevolezza di esse.

Questa ultima avvertenza non risulta accessoria: se, infatti, si vuole costruire un gioco educativo, non può passare in secondo piano l'aspetto prettamente ludico dell'attività. Il gioco deve rimanere, appunto, un gioco, poiché se lo si piega ad altri scopi, se ne perde l'incisività. Quindi, per poter utilizzare in modo fruttuoso il gioco di ruolo come una risorsa educativa, dobbiamo in primo luogo pensarlo come un *ambiente didattico* in cui la «narrazione condivisa costruisce un ambiente di relazioni e di saperi comuni, dentro cui possono prendere corpo le scoperte e le esplorazioni dei partecipanti»<sup>17</sup>. L'ambiente didattico del gioco è davvero funzionale solo quando ha come obiettivo primario il suo essere giocato per puro divertimento e non già costruito come una sorta di “esercitazione” educativa eseguita in modo “ludico”.

L'esperienza educante del gioco si manifesta a posteriori, quando coloro che ne sono coinvolti possono riflettere liberamente sulle loro azioni per capirne le motivazioni e svelarne le dinamiche relazionali coinvolte. Se si costruisce un gioco “per educare”, si perde il meccanismo decentrante che ne esalta la valenza educativa; se si costruisce un gioco “per divertire”, si può liberamente riflettere – in una fase guidata di *debriefing* – sul decentramento appena avvenuto.

Compresa in questo modo la portata educativa del gioco di ruolo, la sua relazione essenziale con il conflitto e di come esso possa essere una risorsa preziosa per portare a manifestazione i dispositivi di costruzione sociale e culturale del nemico, ci accingiamo ora alla descrizione di una pratica concreta di utilizzo di questa

---

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> B. Sidoti, *Mondi al congiuntivo. Come e perché il gioco di ruolo* in A. Angioino, L. Giuliano, B. Sidoti, *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*, La Meridiana, Molfetta 2003, p. 19.

modalità educativa, non prima di aver meglio definito cosa si intende quando si parla di “gioco di ruolo”.

#### 4 | UNA ESPERIENZA CONCRETA: IL GIOCO DI RUOLO OLTRE IL MURO DELLA FONDAZIONE LAVOROPERLAPERSONA

Il gioco di ruolo, spesso abbreviato in GdR, è una narrazione condivisa come gioco, in cui alcuni giocatori impersonano dei personaggi calati in un mondo fittizio, creato e gestito da un “master”, il quale ha il compito di descrivere le situazioni di gioco e le interazioni con gli altri personaggi non giocanti. Esistono giochi di ruolo dalle ambientazioni più disparate, come quelli ambientati in mondi fantasy medievali – il più noto, senza dubbio, è *Dungeon & Dragons* – o in un futuro tecno-distopico, come *Cyberpunk 2020*; altri giochi di ruolo, invece, prendono le mosse da specifici universi letterari, come *Il Richiamo di Cthulhu* ispirato ai romanzi di H. P. Lovecraft, oppure in precisi periodi storici rilette in modo “alternativo”, come *Ars Magica*, in cui si impersona un mago dotato di poteri sovranaturali nell’Europa del XIII secolo<sup>18</sup>.

Il gioco di ruolo ha delle assonanze molto marcate con la rappresentazione teatrale: il *master*-regista dirige e mette in scena una storia che costituisce il *Mondo di Gioco* degli attori-personaggi, ognuno con le sue specifiche caratteristiche ed abilità. Lo scopo dei giocatori è quello di portare a compimento la missione che viene affidata loro dalla trama predisposta dal *master*, interpretando con coerenza ed efficacia il ruolo che hanno deciso di assumere costruendo il loro personaggio.

Il gioco di ruolo viene principalmente giocato intorno ad un tavolo, utilizzando carta e matita, per tenere traccia dei progressi del personaggio, e una serie di dadi per decidere l’esito degli avvenimenti che coinvolgono i giocatori. Ogni gioco di ruolo ha uno specifico *sistema di regole* che, in ultima analisi, decide quando e in che modo i giocatori debbano tirare i dadi per sapere se l’azione che vogliono intraprendere sarà un successo o un fallimento.

Negli ultimi anni, però, si sta diffondendo sempre di più il gioco di ruolo *live*, in cui i giocatori non sono seduti intorno ad un tavolo, ma impersonano “dal vivo” il proprio personaggio. Questa ultima modalità, ovviamente, è la più immersiva, in quanto il giocatore, oltre a travestirsi così come descritto nella scheda del personaggio, ne deve interpretare a tutto tondo l’identità, inventandone

---

<sup>18</sup> Per un esaustivo catalogo di giochi di ruolo nati nel corso degli ultimi 30 anni, rimandiamo all’ottimo A. Angiolino, L. Giuliano, B. Sidoti, *Inventare destini. I giochi di ruolo per l’educazione*, La Meridiana, Molfetta 2003.

fattezze, gestualità e impressioni. Insomma, una vera e propria interpretazione, in cui i giocatori si muovono all'interno del canovaccio generale predisposto dal *master*. Il *live* può essere giocato praticamente ovunque e, di solito, si predilige utilizzare una *location* capace di assicurare la maggiore immersività possibile.

La Fondazione *Lavoroperlapersona*, al fine di utilizzare la ricchezza e le potenzialità del gioco presentate in questo intervento, ha attivato da alcuni anni il progetto *EllePi EduGame* in cui vengono progettati e realizzati grandi giochi educativi per ragazzi e per adulti. *EllePi EduGame* ha realizzato giochi per scuole secondarie di primo grado della città di Offida, per la *Summer School in Antropologia Applicata* del *Centro Studi J. Maritain* di Portogruaro e per la propria *Summer School sui Beni Relazionali* attivando percorsi appositamente progettati – sia nei linguaggi che nei contenuti – in base alle esigenze educative e formative richieste.

La Fondazione *Lavoroperlapersona*, proprio per questo, ha deciso di utilizzare la modalità del *gioco di ruolo dal vivo* per costruire un'attività educativa dal titolo *Oltre il Muro*, progettata e realizzata per il *Quarto Anno di Eccellenza* di Rondine nel 2016 e nel 2017. Il gioco, ambientato a Berlino la notte dell'8 Novembre 1989, ha ricreato una lotta intestina tra i servizi segreti delle due Germanie per il controllo di alcune importantissime informazioni capaci di minare politicamente la stabilità della DDR e mettere in pericolo l'esistenza del Muro. L'attività educativa si è composta di tre "sessioni" spalmate su due giornate di lavoro: il *briefing* iniziale, il gioco vero e proprio e la fase finale di *debriefing*.

L'attività proposta, oltre alla volontà di sfidare i ragazzi ad una progettualità condivisa attraverso il *teamwork* e la gestione della *leadership*, aveva come obiettivo la messa in questione di alcune dinamiche peculiari che riguardano i dispositivi di creazione del nemico attraverso il carattere decentrante del gioco di ruolo all'interno di un contesto ludico ma, nello stesso tempo, concreto e ben riconoscibile.

Nella prima sessione gli studenti sono stati coinvolti in una lezione in cui hanno preso confidenza con il mondo e la storia dei giochi di ruolo e, successivamente, si è proceduto ad illustrare il sistema di gioco che avrebbero dovuto utilizzare per *Oltre il Muro*. Nei giochi di ruolo dal vivo, infatti, non è pratico utilizzare il lancio dei dadi per la gestione delle interazioni tra i personaggi e, quindi, si utilizzano dei sistemi alternativi di regole. Si è deciso di utilizzare per questa attività il regolamento del *Mondo di Tenebra* (il gioco di ruolo *live* più giocato in Italia), opportunamente snellito per semplificare la risoluzione delle interazioni tra i personaggi<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Una versione stampabile del manuale di gioco può essere reperita all'indirizzo <http://www.valmneira>.

La prima sessione, infine, si è conclusa con l'assegnazione dei ruoli e del rispettivo *background* narrativo, in cui venivano illustrate le aspettative, i valori, i dubbi e i desideri di ciascun personaggio. Il gioco è stato strutturato in modo che ogni giocatore, oltre a dover perseguire gli interessi della propria fazione, fosse al centro di una fitta rete di sotto-trame di spionaggio e di controspionaggio per il raggiungimento di determinati obiettivi personali, spesso apertamente in contrasto con l'interesse generale. Insomma, i personaggi sarebbero stati costretti a mettere in gioco la propria fedeltà (cercando di negoziare in segreto con il nemico), a provare la loro lealtà (cercando di stanare gli infiltrati all'interno del proprio gruppo) e a comprendere come investire la propria fiducia (se verso i propri ideali o le proprie esigenze).

Il gioco vero e proprio si è poi svolto nella serata per le vie di Arezzo la quale, per l'occasione, si è "trasformata" nella Berlino del 1989: i ragazzi avevano a disposizione una cartina della città debitamente modificata in cui erano indicate le varie zone di gioco, i *checkpoint* che dovevano utilizzare per passare dall'altra parte del Muro – situato metaforicamente nel Corso principale della città – e l'ubicazione dei propri Quartier Generali. Il gioco ha visto anche la partecipazione dei ragazzi dello *Studentato Internazionale di Rondine*<sup>20</sup>, nel ruolo di informatori speciali dai quali poter avere accesso alle informazioni da recuperare per portare la propria fazione alla vittoria.

Le due fazioni erano costruite in maniera molto differente: se la fazione di Berlino Est – rappresentata dalla STASI e dal KGB – partiva da una situazione di vantaggio iniziale a causa di una rigida e precisa organizzazione generale, proprio l'insofferenza verso questa struttura verticistica e monolitica faceva maturare nei personaggi l'idea di dover ripensare la propria fedeltà ad essa; nello stesso tempo, la fazione di Berlino Ovest, assai disomogenea a causa della presenza della CIA, del Mi5 del MSGE e del servizio segreto polacco, ognuna con obiettivi differenti, sviluppava via via una progettualità sempre più armonica e condivisa, compatendosi intorno all'obiettivo comune. A valle di tutte queste complicazioni, come abbiamo detto, ogni personaggio avrebbe dovuto, infine, fare i conti con quello

---

com/pagine/downloadVampiri/repository/MANUALE\_VAMPIRI\_LIVE\_VALM\_NEIRA.pdf a cura dell'Associazione Culturale Valm Neira di Ancona (ottobre 2017).

<sup>20</sup> Lo studentato Internazionale, situato all'interno del borgo medievale di Rondine (Arezzo), accoglie studenti provenienti da sedici Paesi che, per due anni, compiono percorsi formativi condividendo "col nemico" spazi e vita quotidiana. Questi ragazzi, provenienti da Paesi in conflitto dei Balcani, del Caucaso, del Medio Oriente e dell'Africa, sperimentano a Rondine una vita di convivenza, di formazione e di studio e, una volta completato il ciclo di studi (corso di laurea o master), rientrano nel Paese di origine per testimoniare, nei luoghi del proprio impegno professionale e civile, la concreta possibilità del dialogo e della pacifica convivenza. Info: <http://www.rondine.org>.

che fino a poco prima aveva considerato il nemico, costringendolo a rivedere le proprie convinzioni anche in funzione dei propri obiettivi e delle negoziazioni in cui erano implicati.

Questa struttura di gioco rende evidente la necessità di lavorare efficacemente in gruppo, di coordinarsi per raggiungere l'obiettivo comune contro le varie istanze di disgregazione sviluppate dagli interessi personali e di gestire la *leadership* in modo adeguato per evitare lo sfaldarsi della fiducia. Questa dissonanza di progettualità, in aggiunta al decentramento compiuto dall'interpretazione del ruolo, ha inoltre permesso una serie di "smottamenti" identitari, per cui i giocatori hanno dovuto mettere in questione il *Mondo di Gioco* in cui erano immersi. Spesso i ragazzi hanno dovuto prendere decisioni che non dividevano, ma resesi necessarie per la fedeltà al proprio personaggio e per l'immedesimazione nel proprio ruolo.

È questa, in ultima analisi, la conseguenza più feconda del decentramento permesso dal gioco di ruolo, la sua ricchezza principale come strumento educativo: *la distanza che si crea tra il ruolo ed il giocatore, infatti, permette di creare quello spazio in cui riflettere sulla propria identità e sulle dinamiche relazionali in cui spesso, senza accorgersi, siamo implicati*. A tal proposito Rovatti afferma che giocando di ruolo si ottiene una «deliberata esposizione all'alterità e dunque ai suoi effetti [...]. L'esperienza resta quella di una messa a repentaglio della propria identità attraverso uno scarto, uno sbilanciamento, uno spaesamento, per quanto leggero»<sup>21</sup>. Una possibilità che si fa ancora più efficace perché esperita nella pratica ludica, quindi nel contesto "protetto" del gioco, in cui i meccanismi di difesa, come abbiamo visto, si fanno meno stringenti. Il soggetto, all'interno del sistema di regole condiviso, può dunque liberamente sperimentare decisioni e relazioni "altre", esponendosi e impersonando molteplici alterità.

Mettere in luce questi processi e farli maturare consapevolmente, come abbiamo già accennato, è proprio il compito della terza sessione dell'attività, cioè l'ampia fase di *debriefing*, sviluppata il giorno successivo. Oltre a svelare le scelte compiute in sede di *game design*, i ragazzi hanno potuto ampiamente riflettere e dibattere sul decentramento che hanno sperimentato nel corso della partita, sulle decisioni che hanno dovuto prendere anche in contrasto con la propria identità e sull'impatto che queste hanno avuto sul gruppo. La discussione, condotta affinché potessero emergere tutte queste criticità, ha quindi permesso ai ragazzi di fare maggiore chiarezza su quanto effettivamente sperimentato e vissuto, portandoli

---

<sup>21</sup> P. A. Rovatti, *Prefazione* a R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani, Milano 2016, p. XVI.

ad interrogarsi su quanto e come quello che hanno sperimentato nel gioco abbia un'analogia più o meno marcata con le relazioni che compiono nel mondo reale.

La sessione di *debriefing*, infine, si è conclusa con una piccola lezione sul *game design*, sulle modalità di costruzione dei GdR e sul gioco da tavola moderno, affinché potessero cimentarsi nella realizzazione di un loro gioco di ruolo e prendere maggiore confidenza verso questo mondo che, sempre di più, sta generando attenzione e attirando consensi.

In conclusione, l'esperienza della Fondazione *Lavoroperlapersona* ha rappresentato un esercizio fruttuoso in cui il carattere decentrante del gioco di ruolo ha permesso una decostruzione fruttuosa delle meccaniche relazionali che portano alla costruzione del nemico. Grazie alla frattura concessa dal ruolo, i ragazzi del Quarto Anno hanno potuto intavolare una riflessione sul concetto di identità vissuta e percepita, hanno potuto scorgere nelle loro dinamiche quotidiane i dispositivi che soggiacciono alle dinamiche relazionali che impediscono davvero l'incontro con l'altro, ma già sempre con il "nemico".

L'*oasi di libertà* che si costituisce nel *Mondo di Gioco*, pur essendo un mondo fittizio, ha mostrato loro in che modo debbano compiere un *surplus* di esercizio critico per andare oltre il canovaccio con cui la propria cultura ha filtrato l'incontro con l'alterità, una messa in questione che, appunto, richiede in primo luogo l'esplorazione di sé stessi e, in secondo luogo, una revisione dei legami abituali che intrecciamo con le cose e con le persone. Obiettivi molto importanti, ottenuti paradossalmente con uno strumento relativamente "semplice" ma che, se vuole essere fruttuoso, lo si deve lasciare libero di esprimere il suo carattere vitale, strutturandolo in partenza come esercitazione didattica. Il gioco, quando non è un "esercizio per qualcos'altro", mostra che nel rapporto tra libertà e regole si dischiude una dimensione umana peculiare che permette di mettere a fuoco il nostro essere sociale e culturale. Equilibri non semplici ed assai complessi, che, probabilmente, solo negli ultimi decenni abbiamo incominciato a considerare in modo "serio".