

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2019-2020

TESI DI LAUREA
GIOCHI DI RUOLO E LORO UTILIZZO NELLA FORMAZIONE

DOCENTE 1° relatore: Prof. Angelo Benozzo

STUDENTE: 17 D03 937, Andrea Masala

Indice

Introduzione	2
Capitolo 1- Il gioco	3
1.1 L'atto del "gioco" e sue teorizzazioni	4
Capitolo 2- I giochi di ruolo	8
2.1 Origine dei giochi di ruolo	12
2.2 Come funziona un gioco di ruolo: <i>Dungeons and Dragons</i>	16
2.3 Oltre i GDR da tavola: i <i>Live Action Role Play</i>	19
Capitolo 3- Giochi di ruolo e formazione	23
3.1 <i>Role-Playing</i> : quadro teorico di riferimento	23
3.1.1 Jacob Levi Moreno	24
3.1.2 Stanislavkij	26
3.2 Apprendimento informale	27
3.3 Le attività di <i>loisir</i>	29
3.4 Da apprendimento informale ad apprendimento formale: gli EDU-LARP	30
3.4.1 Le fasi dell'EDU-LARP	32
3.4. Il <i>debriefing</i>	33
3.5 Applicazioni pratiche di <i>role-playing</i>	37
Capitolo 4: Un dispositivo "clinico" - Clinica della formazione	40
4.1 Regole, stanze e deissi nella clinica della formazione	41
4.2 Pratica della clinica della formazione- Cine-Città	47
4.3 La peste e il teatro	50
Conclusione	53
Bibliografia	56

Introduzione

*“È nel giocare e soltanto mentre gioca che
l'individuo è in grado di essere creativo e di
fare uso dell'intera personalità”*

(Winnicott, 1974)

In *Gioco e realtà* (1974), Winnicott affronta la tematica del gioco e della creatività che in esso si esprime concentrandosi su come questo avvenga nei bambini e sull'importanza che il “gioco del far finta” riveste nella crescita e nella realizzazione dell'individuo adulto. Il gioco, in particolare nella forma del gioco di ruolo, sarà uno dei principali protagonisti di questo lavoro.

Mantenendo sempre centrale l'attività ludica, in questa tesi ci si allontanerà dal gioco dei bambini per concentrarsi su un contesto più maturo. Questo slittamento non deve essere interpretato come un declassamento del gioco puerile, viceversa, l'intento è quello di sottolineare l'importanza dell'attività ludica in un contesto anche adulto e di dar voce alla forza formativa che è propria del gioco.

Il primo capitolo servirà a esplorare il significato del gioco come termine e come concetto esaminando le teorie e le opere di Huizinga e di Caillois.

I giochi di ruolo sono un incredibile connubio tra i classici giochi da tavolo che tutti conosciamo e il teatro, anche se quest'ultimo lo si ritrova, nei giochi di ruolo classici, in una versione decisamente più ridotta e casalinga. Un capitolo verrà dedicato alla presentazione nel dettaglio di questa tipologia di giochi.

Verranno presentate le teorie su cui si basano gli *EDU-LARP* (*Educational Live Action Role Play*), particolare tecnica ludico formativa già utilizzata, come si vedrà, nella formazione lavorativa e universitaria e ne verranno esplorate le fasi più significative allo scopo formativo.

I giochi di ruolo verranno considerati nell'ambito dell'apprendimento formale e analizzati con parallelismi con il metodo di intervento pedagogico, a suo tempo denominato da Riccardo Massa “clinica della formazione”, che continua oggi con il “Gruppo di clinica della formazione”.

Capitolo 1-IL GIOCO

“Nel gioco il pensiero è separato dagli oggetti e l’azione nasce dalle idee più che dalle cose: un pezzo di legno comincia ad essere una bambola e un bastone diventa un cavallo”

(Vygotskij, 1933)

Lev Semënovič Vygotskij (1933) sosteneva che il bambino, durante l’attività ludica, si comportasse come se fosse più maturo rispetto al suo modo di agire nelle sue attività quotidiane e sottolineava l’importanza del gioco non solo come attività necessaria allo sviluppo del processo cognitivo del bambino e del suo apprendimento delle operazioni formali, ma anche come catalizzatore di capacità per il miglioramento delle prestazioni.

Winnicott sottolineava l’importanza del gioco poiché “il gioco è l’universale che appartiene alla sanità, il gioco porta le relazioni di gruppo, il gioco può essere una forma di comunicazione in psicoterapia, il gioco facilita la crescita e pertanto la sanità [...]” (1962, p. 99). Lo stesso autore dichiara che è solo nel gioco che un individuo può utilizzare la propria personalità nella sua interezza ed è solo nella creatività che da esso scaturisce che l’individuo si scopre portando alla luce il proprio sé, aggiungendo che “[...] la psicoanalisi si è sviluppata come una forma altamente specializzata di gioco (tra terapeuta e paziente), al servizio della comunicazione con sé stessi e con gli altri”.

I due autori sopra citati ci aiutano a capire quanto il gioco sia importante per ogni individuo. Ma cos’è il gioco? Definirlo non è semplice.

1.1 L'atto del "gioco" e sue teorizzazioni

“Un uomo si gira i pollici in una sala d'attesa: sta giocando? [...] Una coppia si spruzza scherzosamente con l'acqua facendo il bagno con chiari gesti di seduzione: stanno giocando? Un ragazzo viene deriso e tormentato dai compagni: è un gioco? Questi interrogativi rimangono senza risposta. Ci sono mille ragioni per rispondere «No» e altrettante per rispondere «Sì»” (Giuliano, 2006, p. 25).

Nel rinascimento, al termine *homo sapiens* si accostava quello di *homo faber*, l'uomo creatore. Johan Huizinga (1939), trovando il termine *faber* non sufficiente a identificare l'uomo come specie, affianca ai due termini già esistenti una nuova nomenclatura: *homo ludens*.

L'autore sa benissimo che anche gli animali giocano e infatti apre il suo libro *Homo Ludens* affermando che “Il gioco è più antico della cultura, perché il concetto di cultura, per quanto possa essere definito insufficientemente, presuppone in ogni modo convivenza umana, e gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare” (Huizinga, 1946, p. 3) e quindi sostiene che il gioco, il *ludos*, sia importante parimenti al fare tanto da affermare che “ogni azione umana appare come un mero gioco” (ibid., p. 1).

Dunque, per Huizinga, il gioco precede in una gerarchia temporale la cultura e ne diviene una funzione creatrice: il gioco non si trasforma in cultura, ma “la cultura sorge in forma ludica, la cultura è dapprima giocata” (ibid., p. 55).

Per l'autore, il gioco è funzione creatrice di cultura, il linguaggio ne è intriso, i tribunali e il diritto sono giochi, così come lo sono la guerra, il sapere e la poesia. In *Homo ludens*, Huizinga crea un percorso storiografico e filosofico del gioco, creando delle fondamenta essenziali sull'argomento. L'autore ha il merito di aver costruito una teoria globale intorno al gioco e di essere stato il primo a concepirlo non come funzione biologica ma come funzione culturale. Come afferma Umberto Eco in un esempio, il gioco di Huizinga, il *ludus*, non paragona l'interezza della cultura ad una partita di scacchi, e quindi all'insieme di mosse che si concatenano in una partita entro il riquadro della scacchiera, ma piuttosto ad un torneo di scacchi, con i tempi fissati, “la tensione combattiva, il desiderio di vittoria, la foto del vincitore sul giornale e la borsa in denaro” (Eco, 1973, p. XVII).

Robert Caillois, partendo dall'opera di Huizinga, analizza molto più schematicamente il gioco (1967), inglobando il *ludus* di *Homo ludens*, in uno schema più articolato, facendolo divenire uno dei due poli estremi tra cui si distribuiscono le quattro categorie con le quali il sociologo francese classifica il “gioco”.

Infatti, Caillois teorizza l'esistenza di quattro “pulsioni primarie” ognuna delle quali dà origine ad una specifica tipologia di gioco andando così a creare una classificazione descrittiva in grado di includere ogni tipologia di attività ludica: *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*.

Agon: dal greco, gara, lotta. In questa categoria ricadono i giochi in cui il regolamento è pensato per dare a chiunque le stesse possibilità per vincere gli avversari, cercando di evitare il più possibile le variabili aleatorie lasciando che la sola abilità dei giocatori possa portarli alla vittoria. La regola viene usata dal giocatore per affermarsi sull'antagonista. Per rievocare l'esempio di Eco, gli scacchi ricadono in questa categoria così come gli sport olimpici.

Alea: il gioco dei dadi dei latini, simboli eccelsi del caso. In posizione diametralmente opposta all'*agon*, qui le abilità dei giocatori non influenzano in nessun modo il risultato del gioco ed essi si sottomettono interamente alla casualità. Il giocatore, prendendo ad esempio i dadi, può solo scommettere la posta in palio, decidere il rischio da correre, ma una volta che il dado è tratto diviene completamente passivo.

Mimicry: dall'inglese, mimetismo. In biologia, il termine viene indicato riferendosi alla capacità di certi animali di assumere un aspetto diverso dal proprio, come ad esempio alcuni cefalopodi che cambiano colore per confondersi con l'ambiente, ma anche un comportamento diverso, così come certi ragni si fingono un particolare tipo di formica (mirmecomorfismo – con le due zampe anteriori sollevate sulla testa simulano lunghe antenne) per tenere lontani i predatori.

Agli esseri umani è negata la capacità di cambiare colore, ma siamo molto bravi a comprendere gli altrui comportamenti e se necessario ripeterli in varie circostanze, anche per evitare “predatori”. L'empatia diviene un valido strumento per capire e quindi imitare gli altri, fingendosi un qualcosa che non si è. In questi giochi, i partecipanti si piegano volontariamente ad inganni e menzogne previste dal gioco che permettano di entrare nell'illusione ludica. “Il soggetto gioca a credere, a farsi credere, o a far credere agli altri di essere un altro (Caillois, 1958, p. 36). L'esempio

d'eccellenza è il “facciamo finta che” dei bambini, ma anche il teatro e i giochi di ruolo, come vedremo, sono ottimi esempi.

Ilinx: dal greco, gorgo o vortice, da cui *ilingos*, ovvero, vertigine. Gli sport estremi in generale, ma anche l'altalena e le attrazioni del *Luna Park* per il bambino, sono tutte attività che inseguono emozioni forti come paura e disorientamento, per lo più collegate ad un senso di pericolo. Ragione e volontà si sottomettono alle emozioni esplosive evocate da queste attività nel tentativo di fuggire da qualsivoglia regola, da quelle fisiche- seppur per pochi istanti- e da quelle morali, come per esempio ricercare i brividi portati da un film *horror* o un videogioco violento.

Queste quattro categorie sono comprese tra due forze estreme, due poli opposti:

1. la regola, il *ludus*, così come trattato da Huizinga in *Homo ludens*, che incarna gli ostacoli per arrivare alla meta, l'abilità, le regole dogmatiche;
2. la sregolatezza, la *paidia*, incarnazione della gioia, del divertimento dell'improvvisazione e della fantasia incontrollata.

Come vedremo nel capitolo a loro dedicato, i giochi di ruolo hanno la particolarità, probabilmente unica, di appartenere a tutte e quattro le categorie. Richiedono le abilità tipiche dell'*agon* quando i giocatori devono pensare ad una buona strategia e ponderare bene le loro mosse per poter raggiungere l'obiettivo, ma sono anche caratterizzati da una forte componente aleatoria dell'*alea*, essendo che nella maggior parte dei giochi di ruolo le variabili fisiche e casuali non riproducibili realmente, come per esempio il clima, l'avvenire o meno di un incontro fortuito, sono determinate con il lancio di dadi. Anche il *mimicry*, forse più degli altri, rappresenta una componente fondamentale facendo dell'interpretazione, del ricoprire un altro ruolo, la parte centrale del gioco. Trovandosi nella stessa categoria del cinema, del teatro o dei videogiochi, è presente anche l'*ilinx* data la capacità dei giochi di ruolo di creare emozioni forti quali paura, disgusto, rabbia, tristezza, ecc.

Per darne una definizione, possiamo affermare che il gioco è un'attività (Caillois, 1958, p. 26):

- 1) libera: il giocatore non può essere obbligato a partecipare;
- 2) separata: circoscritta entro precisi limiti di tempo e di spazio;
- 3) incerta; il cui svolgimento e risultato non può essere determinato;
- 4) improduttiva: che non crea, cioè, né beni, né ricchezze, né alcun altro elemento nuovo, salvo uno spostamento di proprietà all'interno della cerchia

dei giocatori tale da riportare a una situazione identica a quella dell'inizio della partita;

- 5) regolata; sottoposta a convenzioni che sospendono le leggi ordinarie e instaurano momentaneamente una legislazione nuova che è la sola a contare;
- 6) fittizia: accompagnata dalla consapevolezza specifica di una diversa realtà o di una totale irrealtà nei confronti della vita normale.

Altre classificazioni, più pertinenti al fine di questo lavoro, inseriscono il gioco tra quelle che sono dette "tecniche didattiche".

Una categorizzazione in tal senso è quella di Bonaiuti (2014) che divide in sei "architetture" le strategie didattiche che hanno elementi in comune:

- trasmissiva: esposizione classica utilizzata nelle scuole;
- comportamentale: istruzione sequenziale interattiva, apprendistato, rinforzo positivo;
- collaborativa: *peer education*, dibattito, apprendimento cooperativo;
- esplorativa: metodo dei progetti, *problem based learning*;
- metacognitiva: metacognizione e autoregolazione;
- simulativa: studio di caso, simulazione simbolica, *game based learning*, *role playing*, drammatizzazione.

Il *role playing* si colloca in quest'ultima architettura insieme a quelle strategie che condividono l'interazione allievo-insegnante, la partecipazione attiva e il confronto con un modello costituito da regole definite esternamente. Queste strategie sono accumulate dalle seguenti caratteristiche (Giliberti, 2020, p. 58):

- la simulazione di una realtà che è condivisa dai partecipanti ed è definita in modo più o meno dettagliato;
- l'azione mediata da una rappresentazione scenica e il coinvolgimento diretto di ciascun partecipante nel ruolo del personaggio;
- il coinvolgimento emotivo degli attori nel ruolo di personaggi;
- la partecipazione attiva e pervasiva a livello fisico (corpo, emozioni, sensazioni, ecc.) e relazionale (confronto continuo e significativo con gli altri partecipanti).

Capitolo 2-I GIOCHI DI RUOLO

“L’uomo crea un mondo, fittizio e pur vivo, convenzionale eppur non meno concreto del cosiddetto mondo reale, in cui l’immaginazione si possa distendere”

(Huizinga, 1946)

In ambito psicologico, il termine “gioco di ruolo”, in inglese *role play game*, inevitabilmente riporta alle opere e al lavoro di Jacob Levi Moreno. Dopo aver sviluppato il suo “teatro della spontaneità”, Moreno coniò il termine “*role playing*” per differenziare l’attività terapeutica dello psicodramma da quella formativa che divenne centrale nel suo lavoro di direttore di ricerca dell’Istituto correzionale femminile di Hudson nel 1934.

In questo lavoro, il termine “*role playing*” verrà utilizzato per indicare quelle attività in cui “giocare un ruolo” rappresenta il mezzo per raggiungere il fine dell’attività stessa, che in questa sede ha una valenza formativa. I giochi di ruolo, sia da tavolo che dal vivo e il teatro, verranno intesi come attività di *role playing*.

Dunque, i giochi di ruolo, intendendoli in un contesto moreniano come strumenti per interpretare ruoli diversi dal proprio, ma anche nel loro senso più ampio e moderno, rappresentano un portale perfetto per entrare in questi mondi che l’uomo crea e in cui l’immaginazione si può “distendere” e giocare libera. In questo capitolo si vedrà il processo evolutivo di questa tipologia di gioco che nell’arco di un paio di secoli ha subito notevoli cambiamenti sia dal punto di vista del regolamento di gioco che della loro funzione. La panoramica storica e il vaglio di particolari meccaniche permetteranno di meglio comprendere i giochi di ruolo educativi, protagonisti di questa tesi, che verranno presentati nel terzo capitolo.

I giochi di ruolo si basano sull’immaginazione che permette di vivere la narrazione proposta dal gioco in maniera immersiva. La conduzione della storia viene affidata ad un regista/sceneggiatore che nelle attività di *role playing* corrisponde al conduttore/formatore e nei giochi di ruolo da tavolo viene chiamato *Dungeon Master* (DM). Il *Master* è colui che conduce la storia e durante il gioco descrive quello che i

personaggi vedono, chi hanno intorno ed interpreta tutti i personaggi che i giocatori andranno ad incontrare nel mondo di gioco. Di seguito, un breve esempio, in cui quattro giocatori, interpretando i loro personaggi, si avvicinano per la prima volta ad una grande città mai visitata prima. La giocatrice Greta interpreta Shair, un giovane umano dal fare aristocratico, scaltro e con pochi scrupoli, arricchitosi nel mondo della mala vita; il personaggio di Antonello è un vecchio e saggio elfo con conoscenze magiche di nome Erdin; Riccardo veste i panni di una monaca guerriera umana senza paura, ma che si fa trascinare spesso dalle emozioni, soprattutto dalla tristezza, di nome Judy Korda; Zoe, è Milo, un nano delle colline, forte e determinato che crede nella giustizia e che estirpa il male a colpi della sua ascia bipenne.

DM: Giungete ai cancelli della città. Le porte cittadine, seppur sorvegliate delle guardie, sono aperte e un gran traffico di carri e persone entra ed esce dai grandi cancelli. Le grandi e invalicabili mura proteggono una città ricca di opportunità e sicuramente qualcuno avrà qualche lavoretto da commissionarvi per racimolare qualche soldo. Cosa fate?

Riccardo: Oltrepassiamo i cancelli e mi guardo intorno in cerca di una guardia che non sia troppo indaffarata oppure se c'è qualche bancarella o uno strillone.

DM: Vedi tra la folla, dove la strada in cui vi trovate si incrocia con una strada più piccola, che tre guardie stanno tenendo sotto controllo l'incrocio ma sembrano piuttosto tranquille. Non ci sono bancarelle all'ingresso della città, ma ci sono molti passanti.

Riccardo: Allora mi avvicino alle guardie: "Salve, potreste indicarci la taverna più vicina? Arriviamo da molto lontano e gradiremmo riposare e riempirci la pancia".

DM: Appena ti avvicini, le tre guardie, vedendoti, sembrano molto ben disposte ad aiutarti. "Buongiorno signorina, ma certamente. Percorrete questa strada e al terzo incrocio ne troverete una. Non è un granché, ma il cibo è decente. Si troverà bene".

Riccardo: Ringrazio le guardie e riferisco ai miei compagni la direzione che mi hanno indicato e direi di incamminarci.

Antonello: Sono d'accordo, però a me servirebbe comprare degli ingredienti per i miei incantesimi quindi se troviamo un erborista o una drogheria mi fermerei un secondo.

Greta: Va bene. Anch'io più tardi devo rifornirmi di dardi e magari se troviamo un alchimista mi servirebbe del veleno per la caccia.

DM: *Vi incamminate verso la taverna mentre discutete il da farsi dopo pranzo. Fatemi tutti un tiro in percezione [...].*

Quella qui sopra riportata è una scena tipica di un gioco di ruolo, in questo caso particolare si tratta di *Dungeons & Dragons* (Tactical Studies Rules, 1974).

Il gioco si svolge intorno ad un tavolo, o in videochiamata su qualche piattaforma online, con davanti alcuni fogli, una matita e i dadi poliedrici da gioco. Una di queste è il DM. Gli altri quattro sono i giocatori che parlano dando voce ai loro PG (Personaggi Giocanti) e recitano la loro parte insieme ai compagni facendo agire i loro *alter ego* nel mondo di gioco.

Nello stralcio sopra citato, mentre i personaggi stanno attraversando le strade della città, il DM richiede “un tiro di percezione”, ovvero chiede ai giocatori di effettuare una prova sull’abilità “percezione” dei loro personaggi, una delle tante espresse numericamente dal manuale, e di risposta i giocatori hanno lanciato un dado a venti facce (1d20). Il risultato è stato sommato alle caratteristiche di percezione del personaggio, indicate sulla scheda di ognuno (il punteggio si determina con l’uso del manuale di gioco) rivelando così il PG in quel momento più “percettivo”, o meglio, più attento all’ambiente che lo circondava. Il risultato casuale del dado sostituisce l’infinità di variabili che realmente, come in questo caso, ci si potrebbe aspettare dal camminare in una strada affollata di una città sconosciuta. Zoe ha fatto 5 e dunque il suo personaggio non è molto attento, ma il risultato di Greta è stato 22 e quindi il suo PG è riuscito a notare un piccolo dettaglio come una macchia, di sangue nello specifico, in un vicolo nonostante la moltitudine di distrazioni che lo circondava.

L’aver scoperto il sangue ha attivato la *quest*, traducibile con “ricerca”, qui intesa come ricerca della soluzione e quindi come “missione” da svolgere. La *quest* è stata una tra quelle previste dal DM, ognuna “attivabile” da determinati eventi.

La città che viene qui introdotta superficialmente è una città molto viva di cui i giocatori e gli stessi personaggi non sanno molto, ma inserita in un mondo molto più ampio, con le sue leggi e regole, che i PG ovviamente conoscono facendone parte e che i giocatori apprendono leggendo i manuali di gioco e seguendo le indicazioni del DM. Il DM scriverà i tratti generali della storia, ma saranno i giocatori a farla evolvere con le loro decisioni e azioni.

Ho presentato lo stralcio di gioco sopra citato per evidenziare la libertà di azione e le infinite possibilità di scelta che è concessa ai giocatori durante le loro avventure.

Anche se è difficile in così poche righe, la mia volontà è quella di mostrare un mondo fittizio ma stracolmo di dettagli, in cui i giocatori devono preoccuparsi di ogni aspetto (o quasi) della vita, come se fossero realmente in viaggio in un mondo con una sua economia, la sua politica e il suo sistema legislativo, ecc.

Il regolamento del gioco, nella fase di costruzione del PG, determina cosa i personaggi sono in grado di fare, ovvero i limiti delle loro conoscenze e delle loro capacità, entrambe determinate dalla tipologia di personaggio e dal suo *background*, ovvero la sua storia.

I giochi di ruolo permettono di scegliere il livello di realismo e di difficoltà in base all'esperienza dei giocatori, ma rimane comunque in ogni caso necessario una volontaria sospensione dell'incredulità essendo un mondo fittizio e vissuto tramite la narrazione e l'interpretazione, seppur leggi fisiche e logica siano fondamentali per il corretto funzionamento del mondo richiedendo a volte anche un certo impegno immaginativo..

Dungeons & Dragons è solo uno dei tanti giochi di ruolo da tavola presenti sul mercato e più avanti ne saranno citati brevemente degli altri, dando maggior spazio alla presentazione degli EDU-LARP, ovvero gli *Educational Live Action Role Play*.

Dopo questa piccola anticipazione, esploreremo la storia dei giochi di ruolo (gdr) così da comprenderne le origini, il loro funzionamento, l'evoluzione in un arco di tempo di oltre 200 anni così da portarci, nel capitolo successivo, a meglio comprendere il valore formativo di questa particolare tipologia di giochi.

2.1 Origine dei giochi di ruolo.

La genesi dei *role play game*, seppur il loro nome condivide una forte assonanza con i lavori di Moreno che morì nello stesso anno di pubblicazione della prima versione di *Dungeons and Dragons* (1974), risale a molti anni prima del “teatro della spontaneità” anche se la sua influenza culturale, nel processo di crescita del gioco di ruolo, è innegabile come ricorda lo stesso autore di *Dungeons and Dragons*, Gary Gygax (1987).

All’inizio del capitolo è stata presentata una scena di D&D in cui i personaggi scoprivano un terribile crimine. Con il proseguire dell’avventura, i giocatori trovano i colpevoli e, senza altre opzioni, combattono. Il combattimento è l’altra faccia dei giochi di ruolo in cui l’interpretazione viene messa un po’ da parte e il regolamento diviene più stringente per quanto riguarda il movimento e le possibilità di azione dei PG nei limiti del piano di gioco diviso da una griglia quadrata, o a esagoni, su cui si muovono le miniature dei personaggi. Questa fase del gioco, in cui i giocatori muovono su questa grande scacchiera i personaggi nei limiti imposti dal regolamento e tirando i dadi per determinare il successo o il fallimento delle loro azioni, riportano in maniera molto marcata all’origine dei gdr, ovvero ai *wargame*.

Il primo prototipo di questa tipologia di *game* nasce come gioco per poi essere ripreso come valido strumento di formazione. Nel 1812, un nobile prussiano, Georg Leopold von Reisswitz, inventa un complesso gioco da tavola in cui, con l’ausilio di cartine topografiche, righelli, compassi, dadi e pedine, si simulano grandi battaglie campali (si veda la figura 1).



Figura 1 - Mappa militare sulla quale sono posizionati dei blocchetti di legno rappresentanti convogli ferroviari e luoghi d'interesse strategico (da *kriegsspiel.org*).

Con il passare del tempo, il *Kriegsspiel* (trad. gioco di guerra), questo il nome del gioco, viene messo da parte. Sarà il figlio di von Reisswitz, Georg Heinrich Rudolf Johann, tenente d'artiglieria della Guardia Prussiana di stanza a Berlino che lo riprende per giocarci con i colleghi ufficiali e lo perfeziona sfruttando la sua esperienza militare per creare un vero e proprio simulatore di guerra. La notizia si diffonde finché ogni reggimento ottiene un set con un manuale di regole¹. I prussiani intuirono l'importanza del gioco simulativo come mezzo formativo per i propri ufficiali che potevano provare manovre di guerra con la possibilità di sbagliare senza provocare centinaia di morti.

Un centinaio di anni dopo il *kriegsspiel*, in Inghilterra, un ormai quarantasettenne Herbert George Wells, appassionato di soldatini, scrive un regolamento molto semplice per un gioco di guerra da fare con le piccole riproduzioni in stagno dei soldati e nel 1913 lo pubblica con il titolo di *Little Wars*. Il gioco consisteva nella creazione di un paesaggio in cui venivano collocati due schieramenti composti da soldatini e cannoni. Con *Little Wars*, l'autore de "La guerra dei mondi" diviene, oltre che padre della fantascienza moderna, anche il creatore del primo *wargame* regolamentato disponibile al grande pubblico ottenendo un discreto successo.

¹ <https://kriegsspielorg.wordpress.com>

Dopo la Seconda guerra mondiale, negli Stati Uniti, giochi e *hobby* riguardanti il mondo militare si diffusero creando un gran numero di appassionati e nel 1953, Charles Roberts scrive e pubblica il suo gioco da tavola *Tactics* che diviene il primo *boardgame* inserendo l'elemento rivoluzionario della divisione a griglia del terreno, caratteristica ripresa dai giochi di ruolo da tavolo.

La diffusione dei giochi di guerra portò alla formazione di tornei e ritrovi per appassionati. Le continue dispute durante le partite spinsero gli appassionati a cercare una soluzione e scoprirono *Strategos*, una variante americana del *kriegsspiel* del 1880 in uso nell'*U.S. Army*. I militari, nelle loro simulazioni, prevedevano la presenza di un arbitro moderatore (*disinterested referee*) e questo venne inserito anche nei tornei dei *wargame*.

Il *disinterested referee* rappresenta il primo prototipo del *Master* moderno ed è infatti colui che gestisce gli elementi del gioco fuori dal controllo dei giocatori, come ad esempio gli imprevisti legati al terreno e al clima nel mondo del gioco.

Con il passare degli anni si iniziò a crescere la volontà di interpretare direttamente i soldatini.

L'interpretare un personaggio specifico piacque ad un numero di giocatori sempre crescente e uno di loro, Dave Arneson, sotto l'influenza de *Il signore degli anelli* di J.R.R. Tolkien (1966) ambientò le battaglie nel medioevo e inserì mostri ed elementi magici. Oltre a questo, Arneson portò un'altra innovazione che spalancherà le porte al moderno gioco di ruolo, ovvero un sistema di crescita del personaggio basato sull'esperienza acquisita durante le varie avventure.

Arneson stringe un forte legame lavorativo con un altro appassionato, Gary Gigax i due autori integrarono le rispettive innovazioni in un loro gioco. Nel 1974, Gigax fonda la sua personale casa editrice autofinanziata, la *Tactical Studies Rules* (TSR) e pubblica la prima edizione di *Dungeons and Dragons* (*D&D*). Fu un successo. Nel giro di un decennio, *D&D*, da prodotto autofinanziato, divenne un fenomeno internazionale.

Nel 1983 venne pubblicata l'edizione definitiva del gioco, la quale venne esportata e tradotta in molti paesi, tra cui l'Italia (Editrice Giochi, 1985).

Dungeons and Dragons tutt'oggi, dopo diverse versioni, rimane il gdr più giocato al mondo. Da lui nasceranno decine di altri giochi con regolamenti diversi ma tutti manterranno i tratti tipici e fondamentali quali crescita del personaggio, mondo di

gioco vasto scritto e diretto da un narratore (Dungeon Master, Il Custode, ecc.). Tra i più famosi, *Call of Cthulhu*, gioco di ruolo investigativo basato sulle opere di H.P. Lovecraft, pubblicato nel 1981 da *Chaosium Inc.*, *Cyberpunk 2013*, ambientato in un ipotetico futuro tecnologicamente avanzato che seguiva ideologicamente l'opera cinematografica di *Bladerunner* (1982) pubblicato nel 1988 da R. Talsorian Games e *Vampire: The Masquerade*, consigliato ad un pubblico di soli adulti a causa della violenza sanguinaria che caratterizza il gioco (White Wolf, 1982).

Si è visto come è nato il gioco di ruolo, la sua evoluzione dai circoli degli ufficiali prussiani, ai soldatini nei salotti, fino a divenire quello che sono oggi, ma come funzionano nella pratica? Come si gioca?

2.2 Come funziona un gioco di ruolo- *Dungeons and Dragons*

Di seguito, si illustrerà, senza scendere troppo nel dettaglio, il gioco di ruolo *Dungeons & Dragons*. In questo lavoro ci si riferisce alla quinta edizione del 2014.

All'inizio del capitolo abbiamo visto una piccola scena, ma come si è arrivati a giocare in quella grande città?

Il primo passo è acquistare i manuali di gioco.

La “Guida del Dungeon Master” (*Dungeon Master's Guide*) contiene tutti i suggerimenti, molto approfonditi, necessari per la costruzione di un mondo di gioco che funzioni correttamente, dalla costruzione del piccolo villaggio agli interventi delle divinità. Vengono illustrati inoltre le meccaniche per l'uso dei dadi nelle varie fasi del gioco.

Il “Manuale del giocatore” (*Player's handbook*) è composto da oltre 300 pagine e illustra come creare un PG e usare le sue abilità.

Il terzo manuale necessario è il “Manuale dei mostri” (*Monster manual*), in cui sono descritti e illustrati i mostri e le creature che popolano il mondo e che rappresentano il principale ostacolo degli avventurieri.

Con questi tre manuali, il giocatore che vorrà interpretare il ruolo di *Dungeon Master* ha tutto il necessario per creare e gestire le proprie avventure. Il regolamento è tutt'altro che dogmatico e rappresenta per lo più una guida di base. Le modifiche alle regole sono da sempre incoraggiate dagli autori originali prima e dagli attuali autori e editori di oggi (la TSR di Gigax è stata acquistata dalla *Wizard of the coast* nel 1997).

Una volta creata l'avventura, servono gli interpreti dei nostri personaggi. Non c'è un vero e proprio limite al numero di giocatori: teoricamente si potrebbe mettere in scena una battaglia campale con migliaia di persone, ma un turno di gioco durerebbe settimane e creerebbe una mole impressionante di dati di cui tener conto, rendendo nella pratica impossibile gestire il gioco. Il gruppo ideale è dai tre ai cinque giocatori, più il DM. Con questi numeri, l'attenzione non si disperde e ognuno ha il proprio spazio per interagire.

La maggior parte degli aspetti di D&D può essere espressa numericamente. Questo vale tanto per le probabilità di riuscire una specifica azione, determinata con il tiro di un dado (in D&D si tratta del dado a venti facce), quanto alle caratteristiche che si attribuiscono al proprio personaggio. Le caratteristiche sono Forza, Costituzione,

Destrezza, Carisma, Intelligenza e Saggezza. Più il punteggio è alto e più il PG è “capace” in quell’ambito. Le prime tre sono prettamente legate ad attributi fisici, mentre le rimanenti vanno ad influenzare la sfera intellettuale e sociale. Se si volesse interpretare un qualcuno simile a Conan il barbaro di Robert E. Howard (1972), si punterebbe ad aumentare la Forza e la Costituzione per rendere il PG un temibile guerriero. Al contrario, se qualcuno volesse interpretare un personaggio sulla scia dello stregone Gandalf de *The hobbit* di Tolkien (1937) punterebbe sulle caratteristiche di intelligenza e saggezza per poter scagliare potenti incantesimi e attingere ad un’antica conoscenza. La Destrezza è perfetta per un ladro o un arciere, il quale archetipo è ben rappresentato dal leggendario Robin Hood. La caratteristica di Carisma è perfetta per un Dorian Grey (Wilde, 1890) o per un talentuoso bardo. Le possibilità sono infinite tanto quanto l’immaginazione dei giocatori. Infatti, nulla vieta di concentrarsi quasi totalmente sul versante dell’interpretazione, creando personaggi fantasiosi e divertenti, con tratti unici e indimenticabili ma totalmente inadatti a sopravvivere in un mondo pericoloso, come per esempio Assuranceturix, lo stonato e sfortunato bardo del fumetto *Asterix* (Goscinnny & Uderzo, 1959).

Una volta creati i personaggi, e segnate le caratteristiche sulla scheda personaggio, viene pensato e creato un *background* comune, ovvero la storia del gruppo, oppure si struttura una sessione di gioco in cui i PG si incontrano per la prima volta. Così inizia la storia. La trama principale e le missioni secondarie (*side quest*) sono pensate dal DM ma sono i giocatori a determinarne l’esito con le loro scelte. Sono frequenti i combattimenti, le indagini, le esplorazioni e le interazioni sociali che variano dalle semplici chiacchierate, agli interrogatori, alle suppliche, al trattare per un prezzo migliore, ecc.

Quando finisce un’avventura? Dipende. Le avventure possono essere *one shot* e quindi iniziare e terminare in un’unica sessione di gioco dalla durata variabile (in genere tra le tre e le sei ore, oppure possono durare anche decine di anni).

Dalle prime bozze scritte dal DM per costruire il suo mondo si può intravedere, più o meno dettagliatamente, un sistema culturale completamente nuovo e più che mai reale, seppur abitato da personaggi di fantasia, tanto che sarebbe erroneo definire “finto” un universo che vede impegnati i personaggi, e quindi i giocatori, per diversi anni. Ogni avventura dei giochi di ruolo, se ben curata, viene vissuta come un’ideocultura (Fine, 1983), ovvero un complesso sistema culturale in cui

comportamenti, credenze e costumi, simili a quelle di una cultura reale, sono la base di un sistema di riferimento per creare nuove interazioni.



Figura 2 - Una stampa di un paesaggio visto dall'alto e diviso da una griglia viene utilizzata come piano di gioco sul quale muovere le miniature. Nella foto, a sinistra il gruppo di eroi controllati dai giocatori e a destra i nemici controllati dal Master.

Si è visto come, stando seduti intorno ad un tavolo, armati di matita, carta e immaginazione, si possa viaggiare ovunque e interpretare chiunque, sottostando alle regole dei manuali e a quelle del DM che contribuisce, insieme agli altri giocatori, all'evocazione di un "cerchio magico" (Huizinga, 1938) all'interno del quale vigono regole e convenzioni differenti dalla vita quotidiana del mondo "reale". Di seguito si vedrà come è possibile allargare questo cerchio magico, sia nello spazio, ma soprattutto nella libertà di azione e di interpretazione, dove le capacità di immaginazione vengono amplificate da scenari fisici, costumi, attori, ecc.: i Giochi di Ruolo dal Vivo, o GRV, in inglese, *Live Action Role Playing*, o *LARP*.

2.3 Oltre i gdr da tavolo: i Live Action Role Play

Nella prima metà degli anni '80, alcuni giocatori di *Dungeons and Dragons* iniziarono a giocare le loro avventure non più solo al tavolo di gioco ma assumendo fisicamente il ruolo dei propri personaggi così da poter agire non solo narrando l'azione ma giocandola con il proprio corpo creando i giochi di ruolo dal vivo (LARP- *Live Action Role Playing*).

Manzo (2011), per meglio distinguere il giocare di ruolo da tavolo dal giocare di ruolo dal vivo, utilizza i termini *role-play* diacronico e *role-play* sincronico. Nel primo, la narrazione è per lo più lineare, mentre nel secondo, che è proprio dei LARP, ogni giocatore-personaggio vive la sua personale narrazione, spesso in un altro luogo rispetto agli altri. Una narrazione unica e personale che si intreccia con quella degli altri partecipanti, ma che rimane indipendente in quanto risulta impossibile essere in ogni luogo allo stesso tempo e quindi partecipare a tutte le narrazioni (Castellani, 2013). Nei LARP, colui che gestisce il gioco viene definito regista o narratore o *master*. Se i partecipanti sono molti, quasi sempre ci sono più *master* ed essendo il “cerchio magico” che delimita l'area di gioco ben più grande del tavolo dei normali gdr, spesso si devono spostare e quindi ricoprono ruoli secondari che permettono loro di tenere sotto controllo la situazione e aiutare i giocatori bisognosi.

Per avere un'immagine, seppur superficiale ma esplicativa, di come appare un LARP ad occhi laici, si potrebbe immaginare una rievocazione storica di una grande battaglia o di un evento storico, con costumi d'epoca, repliche di armi ed edifici fittizi creati *ad hoc, ecc.*, ma a differenza di queste, dove ognuno ha il proprio copione da seguire, nei LARP ognuno interpreta un personaggio e scrive la sua storia con le azioni che intraprende. Sul sito grv.it, viene offerta una prima descrizione del LARP: “Partecipare ad un LARP è come trovarsi all'interno di un film, al centro di uno splendido set in cui ogni dettaglio è stato ricostruito alla perfezione per coinvolgerti in un'esperienza unica, interattiva e divertente, di cui sarai protagonista. Sì, perché, a differenza del cinema, in un LARP non ci sono attori, pubblico o copione. Sarai tu, insieme agli altri partecipanti, a dare forma alla storia grazie alle tue azioni, le tue scelte, i tuoi discorsi e i tuoi sentimenti”. Nel video di presentazione² si può vedere

² https://www.youtube.com/watch?v=RL4qRZADZfQ&feature=emb_logo

una taverna gremita di pirati in cui un ragazzo, alla sua prima esperienza di LARP, si ritrova catapultato in mezzo a molti giocatori già nel loro ruolo, ruolo che non deve essere mai abbandonato come se si stesse mettendo in scena uno spettacolo teatrale in cui ognuno è il protagonista della propria storia. Al termine del video una scritta recita:

“Non importa che il tuo personaggio sia un’astuta contessa, una coraggiosa guerriera o magari un pirata fanfarone o un soldato tormentato dai sensi di colpa, durante il LARP avrai la possibilità di fare ciò che vuoi! Potrai scoprire segreti e usarli come meglio credi, tradire i tuoi alleati, pugnalarlo a morte un Re, confessare i tuoi sentimenti all’austero Duca, imbracciare le armi per difendere la tua causa o scambiare pettegolezzi mentre balli un valzer!”.



Figura 3 - In un fittizio conflitto civile dell'est Europa, alcuni civili vengono deportati (foto gentilmente concesse da GRVItalia).

Ci sono molti tipi di LARP e le varie tipologie si possono sovrapporre (Sedda, 2020, pp. 24-25):

- “*Freeform*: *freeform* è un termine ombrello che include tutte le tipologie di giochi di ruolo dal vivo che non hanno meccaniche discrete per la risoluzione di conflitti, non richiedono un facilitatore esterno ma possono essere

autogestiti. Tipologia fortemente narrativa e per pochi giocatori, e/o larp che non richiedono costumi particolari;

- *Chamber larp*: i *chamber larp* sono giochi di ruolo dal vivo che richiedono una singola stanza (o una serie di stanze) per essere organizzati. Molti *chamber larp* appartengono alla categoria *freeform* (Le cene con delitto possono cadere in questa categoria);
- *Tape larp*: i *tape larp* sono *chamber larp* che utilizzano il nastro adesivo per creare stanze e muri invisibili ai giocatori, ma presenti per i personaggi, delimitando uno spazio *ad hoc* che facilita l'uso di metatecniche (ideale quando si ha un grande spazio come un cortile, un atrio o una palestra, ma non si dispone di un ambiente con molteplici stanze);
- *Blackbox larp*: i *blackbox* sono una tipologia di *chamber larp* organizzate all'interno delle omonime stanze *blackbox*. Sono ambienti teatrali dalle pareti nere che dispongono di un impianto audio e luci. Questi *larp* fanno largo uso di metatecniche spesso legate al colore delle luci o all'audio;
- *Nano larp*: per *nano larp* si intende un gioco di ruolo dal vivo di durata contenuta e dal regolamento sintetico e compatto (spesso utilizzato per introdurre il gioco ai novizi);
- *Larp360°* o *High Resolution Larp*: [...] sono giochi in cui l'ideale di *design* è la simulazione a 360° di qualunque elemento di *fiction*. Metatecniche ed elementi extradiegetici sono tendenzialmente evitati [...];
- *Boffer larp*: per *boffer larp* si intendono i giochi di ruolo dal vivo incentrati sul combattimento tramite armi di plastazoto;
- *Larp pervasivo*: i *larp* pervasivi sono giochi di ruolo dal vivo che vengono giocati all'interno della vita quotidiana e che rendono quasi invisibili sia il confine tra in-gioco e fuori-gioco, sia quello tra giocatore e personaggio;
- *Larp Urbano*: per *larp* urbano si intende un gioco di ruolo da vivo che utilizza la città e le sue strade come spazio di gioco”.



Figura 4 - I costumi e gli accessori sono parte fondamentale di un LARP (foto gentilmente offerta da GDVItalia).

Data la natura dei LARP, in cui non esistono veri e propri “punteggi caratteristica” come nei gdr da tavolo, ma è il giocatore a dover realmente (seppur nella finzione) combattere e risolvere misteri, la linea che separa il *role playing* dello psicodramma di Moreno dal *role playing* del gioco di ruolo si fa davvero sottile. I LARP educativi, che si vedranno nel prossimo capitolo, condividono gli stessi assunti teorici dello psicodramma e come si vedrà in seguito, anche alcune pratiche. Ad esempio, vengono condivisi l’assunto della simulazione, intesa come tecnica di formazione che cerca di riprodurre eventi e problemi riscontrabili anche nella vita reale, e quelli della pedagogia creativa e riflessiva intendendo, usando la definizione di Capranico (1997) tutti quei metodi di apprendimento attivi basati sulla riflessione e sull’elaborazione dell’informazione piuttosto che sull’applicazione di sequenze e di procedure.

Capitolo 3- GIOCHI DI RUOLO E FORMAZIONE

“Se l’apprendimento è qualcosa che l’allievo deve fare da sé stesso e per sé stesso, l’iniziativa tocca a chi apprende. L’insegnante è una guida e un direttore, ha in mano il timone, ma l’energia motrice viene da quelli che stanno apprendendo”.

(Dewey, 1983)

Finora si è parlato del gioco ed è stato spiegato da dove è nato il gioco di ruolo moderno. Questo capitolo è dedicato alle applicazioni empiriche dei giochi di ruolo e per meglio comprendere la loro valenza formativa, si vedrà cosa si intende per ruolo, quali sono i maggiori autori di riferimento quando si parla di *role-playing* e come i giochi di ruolo ben si adattano a mutare la loro natura prettamente ludica nell’ambito del *loisir*, ovvero del tempo libero, ad una utilizzabile nei più svariati contesti, dalle scuole, all’università o nel mondo della formazione lavorativa.

3.1 *Role-playing: quadro teorico di riferimento*

Il concetto di ruolo emerge in ogni situazione in cui più individui si trovano a formare un gruppo nel quale, per l’appunto, ognuno ricopre un ruolo che intreccia la sua identità personale con quella sociale.

Il “ruolo” è quindi il collegamento tra il singolo, che trovandosi a vivere in una società non può che ricoprirne molteplici nei vari ambienti in cui esso vive, e l’istituzione in cui attraverso il concetto di ruolo l’individuo percorre schemi di comportamento e aspettative proprie della posizione che occupa, assicurando stabilità all’intero sistema.

Cardini fondamentali sull’argomento sono il concetto di interazione simbolica di Mead (1934), lo “*status*” e il “ruolo” di Linton (1936), la *need-dispositions* di Parson (1951), la distinzione fra “ruolo tipico” e “*performance* di ruolo” di Goffman (1969)

e ancora la differenza tra gli aspetti del ruolo esplicito, *taken up*, e quelli *made* di Kabanoff (1988).

Anche se fondamentali, i ruoli degli studi sopra citati, come si evince da Yardley-Matweczuk (1997), hanno un predominante determinismo sociale che tende a minimizzare le azioni e l'esperienza che sono proprie del singolo individuo, tendendo a focalizzarsi più sull'analisi offerta da un osservatore piuttosto che sulle motivazione e sull'esperienza del singolo come agente, rischiando così di ridurre l'analisi ad un'astrazione a posteriori che si concentrerebbe soltanto su quello che si vuole ricercare. Ai fini di questo lavoro, ci si concentrerà sul ruolo mantenendo il *focus* sul singolo, sull'atto individuale che genera l'azione e sull'esperienza personale di chi agisce in un contesto che si appropria al *role-playing* e due autori, da due campi diversi, si concentrano in particolare su questo: Moreno e Stanislavskij.

3.1.1 Jacob Levi Moreno

Come brevemente accennato in precedenza, autori quali Mead e Parson hanno sviluppato teorie fondamentali per quanto riguarda la psicologia sociale e il concetto di ruolo, ma nelle opere antecedenti a questi, Moreno (1946) già utilizza concetti e termini molto simili.

Per Moreno (1961), il ruolo è la forma di comportamento operativa che ogni individuo assume nell'approcciarsi a particolari situazioni in cui sono coinvolte altre persone e oggetti.

Moreno parla di stati co-inconsci e co-consci per definire il livello psichico che i partecipanti ad una relazione interpersonale hanno sperimentato e prodotto congiuntamente e che, di conseguenza, può essere riprodotto o rimesso in scena, solo congiuntamente. L'autore non considera né l'inconscio freudiano (inconscio individuale) né l'inconscio junghiano (inconscio collettivo), ma preferisce inquadrare l'inconscio nell'ambito sociale e dell'interazione interpersonale. In questo modo, il teatro di Moreno, contrariamente a quello classico di Aristotele, non punta alla rivelazione di un Sé celato dietro ogni ruolo dell'individuo, ma alla rivelazione della "matrice di identità" che dalla nascita dell'individuo, gradualmente, svela il Sé e le sue articolazioni e i diversi ruoli che intrecciandosi e raggruppandosi creano l'identità dell'individuo, l'Io.

Un ruolo, per esistere, richiede l'esistenza di una dicotomia, una relazione tra due entità, tra un ruolo e un contro ruolo e Moreno evidenzia un'altra dualità fondamentale. Essa si esprime nel "fattore S/C", ovvero il dualismo spontaneità/creatività.

Il fattore S/C è l'elemento chiave per misurare l'espansione soddisfacente dell'individuo e la relazione con l'altro. La continua attivazione delle varie bipolarità ruolo/contro ruolo permette l'organizzazione corretta della vita mentale, ma l'energia per questo processo viene fornita proprio dal fattore S/C (Boria. 1997).

Moreno descrive la creatività come "parte della categoria della sostanza, ne è elemento essenziale, è l'x allo stato elementare, senza significato specifico, l'x che poi si distingue in base ai suoi atti" (Moreno, 2007, p. 9). Così definita, l'autore la esemplifica come la nascita di un nuovo organismo che si adatta al nuovo ambiente (creatività biologica), o la formulazione nella mente di Cristo del sermone sul monte (Matteo 5,1-12) (creatività religiosa), o ancora la creatività in essere che nella mente di Beethoven animava con foga la personalità così come le sue capacità fisiche e mentali, nel creare la Sinfonia N.9 (creatività artistica). La creatività risulta allora essere una "bella addormentata" che per svegliarsi e divenire attiva ha bisogno di un catalizzatore: la spontaneità.

La spontaneità (da *sponte* derivato a sua volta dal latino *sponte spontis*, libera volontà³) è una forma di energia "non conservabile, che sorge e si consuma in un attimo; che deve sorgere per consumarsi ed essere consumata per far posto al sorgere di nuova energia, pari alla vita di alcuni animali che sono generati e muoiono nell'atto d'amore. [...] Essa opera al presente, *hic et nunc*; è la forza che spinge l'individuo a cercare una risposta adeguata a una nuova situazione o una nuova risposta per una vecchia situazione. Così, mentre la creatività si riferisce all'atto in sé, la spontaneità si riferisce alla preparazione dell'atto, alla sua prontezza (Moreno, 2007, p. 10).

Il Fattore S/C permette ai partecipanti a un *role-playing*, aiutati da un facilitatore, di interpretare ruoli nuovi che in qualche modo possono generare apprendimento. Dotti (2002) sostiene l'importanza che riveste in formazione la capacità di realizzare atti creativi rivestendo ruoli diversi dal proprio così da poter cogliere l'inadeguatezza di ruoli sociali e lavorativi dei partecipanti e in qualche modo renderli più "adeguati", più personali. Sulla stessa linea, Moreno ricorda che "il carattere repressivo della nostra cultura ha finito per dare all'espressione per sé stessa un valore spesso esagerato.

³ Dall'Enciclopedia Treccani

Metodi come l'inversione di ruolo, o la rappresentazione di ruoli, in quanto richiedono una limitazione, un riaddestramento e/o un ricondizionamento dell'eccitabilità [...]” (Moreno, 1987, p. 226) permettono lo sviluppo della spontaneità individuale.

3.1.2 Stanislavskij

Moreno prende a prestito molto dal teatro, ad è innegabile una forte somiglianza che questo ha con il *role-playing* (Yardley, 1982). Il termine stesso “ruolo” deriva dal latino *rotulum*, rotolo, da cui il termine *rotulus*, ovvero il foglio arrotolato su cui venivano scritte, tra i vari utilizzi, anche le parti degli attori.

Di particolare interesse risulta essere, parlando di *role playing*, la tecnica teatrale chiamata “metodo Stanislavskij”. Secondo questo metodo, l'attore non deve immaginarsi nel personaggio a partire da una semplice descrizione o imposizione del regista, ma crearlo partendo dalla propria esperienza personale, da ciò che sente spontaneo o meno. Questo metodo richiede un'analisi razionale ed emotiva del proprio Sé e un approccio alla recitazione così impostata arricchisce ulteriormente le possibilità che può assumere il significato di ruolo e risulta sorprendentemente affine con l'impostazione dell'apprendimento attraverso il *role-playing*. Si evidenziano gli elementi più interessanti a tale proposito (Giusti & Ornelli, 1999):

- 1) un comportamento naturale emerge da una precedente concentrazione e consapevolezza della propria esperienza personale e richiede motivazione, obiettivi e prospettive future;
- 2) la partecipazione nel ruolo viene dall'attenzione per le condizioni particolari e specifiche dell'esistenza;
- 3) la spontaneità e i sentimenti derivano dalla concentrazione sui particolari e dalle nostre intenzioni specifiche verso certi oggetti presenti e passati;
- 4) ogni personaggio esisterà solo in relazione a contesti e oggetti specifici (così come i ruoli sociali);
- 5) l'immaginazione avrà un ruolo attivo e creerà oggetti che l'attore userà per immedesimarsi nel ruolo.

3.2 Apprendimento informale

I giochi di ruolo, come visto, hanno come primo antecedente il *Kriegsspiel* prussiano, uno strumento di formazione militare. Nel corso della sua storia la connotazione formativa è andata sempre più scemando, ma negli ultimi anni i gdr sono stati riscoperti come strumento dalle grandi potenzialità.

Secondo Sidoti (2003), i giochi di ruolo classici offrirebbero ai giocatori, come “effetto collaterale”, un insegnamento. Ad esempio, vivere un’ambientazione storica rafforza la volontà di approfondire i fatti storici ad essa legati.

Sidoti identifica sette potenzialità principali intrinseche nei giochi di ruolo:

- motivazione: grazie al maggior coinvolgimento emotivo, il gdr usato come strategia didattica risulta essere superiore rispetto alla didattica tradizionale e il lavoro di gruppo può far emergere risorse normalmente poco utilizzate;
- cooperazione: i gdr, in genere, offrono alti livelli di cooperazione e tendono ad eliminare la competitività tra giocatori. Le scelte del gruppo devono essere unanime o comunque, se presenti idee diverse, per il successo è necessario scendere a compromessi. La cooperazione tra personaggi e tra giocatori che affrontano continuamente sfide e rompicapi favorisce il *team building*;
- identificazione: una buona immedesimazione nel personaggio permette di agire le emozioni in un ambiente protetto;
- narrazione: la quale non è predeterminata se non a grandi linee e permette ai giocatori di arrivare ad una pluralità molto vasta di esiti diventando essi stessi co-autori della narrazione;
- esplorazione: l’esplorazione attiva, seppur immaginaria, permette di immergersi a fondo nella conoscenza offerta dal gioco. Non solo durante il gioco, ma un appassionato sarà portato a studiare i contesti in cui la narrazione si svolge, trovando svariati modi per agire sul mondo e prevederne le conseguenze;
- revisione: l’ambiente simulato del gdr non presenta rischi e permette di riprodurre lo stesso evento più volte così da poterlo “riprovare”. Offre quindi la possibilità di rivedere le proprie opinioni alla luce dell’esperienza di gioco che si trasformano in esperienze per rivalutare le proprie opinioni e/o mettere in discussione il proprio Io;

- progettazione: viene offerta una possibile ricerca non fine a sé stessa ma finalizzata all'organizzazione e allo sviluppo del gioco e dell'esperienza stessa. Permettere ai giocatori di progettare un gioco di ruolo o modificarne uno, responsabilizza i partecipanti. Creare un mondo, inteso come modello di realtà, e soprattutto saperlo gestire, risulta essere molto gratificante.

Ecco che l'apprendimento, involontariamente, si sviluppa semplicemente attraverso le possibili sfide o scelte che il gioco offre.

La simulazione e il “far finta che”, come ha dimostrato il *Kriegsspiel*, sono uno strumento molto potente di una metodologia formativa attiva. L'utilizzo del termine “attiva”, si riferisce all'utilizzo della sfera intellettuale che comprende componenti quali l'iniziativa, la ricerca di soluzioni, l'uso della sperimentazione, dell'osservazione e del confronto per l'elaborazione teorica, che nel metodo d'insegnamento tradizionale sono fortemente subordinati alla memorizzazione e/o alla strutturazione.

Creare un elenco esaustivo degli ambiti in cui l'apprendimento informale agisce risulta impossibile: riferendosi alle esperienze immediatamente visibili si ridurrebbe drasticamente il fenomeno, e al contrario, considerando le infinite attività svolte al di fuori di istituzioni “formali”, si cadrebbe nell'illusione che questo particolare tipo di apprendimento permei ogni attività umana (Franza, 2009), è quindi d'obbligo darne una definizione senza la pretesa di stilare una completa classificazione. La Legge 92/2012 sulla riforma del mercato del lavoro fornisce, tra le altre, la definizione di “apprendimento informale”: “per apprendimento informale si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero” (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana).

3.3 Le attività di *loisir*

Elias e Dunning (1989) ci offrono la possibilità di scoprire la dimensione di *loisir* (in italiano, tempo libero). Gli autori non citano i giochi di ruolo nello specifico, ma passatempi simili, come ad esempio i giochi da tavolo e il teatro, vengono inclusi direttamente in questa grande categoria di attività.

“La gamma di attività di *loisir* nelle società più differenziate dei nostri giorni è molto ampia, e le diversità tra le varie attività sono considerevoli. Nonostante ciò, alcune di esse hanno caratteristiche di base strutturali in comune. E queste caratteristiche comuni indicano la funzione che svolgono come attività di *loisir* [...]. In uno scenario immaginario specificatamente generato da queste attività” (Elias, Dunning, 1989, pp. 48-51), stati d’animo, impulsi, affetti ed emozioni possono scorrere liberamente.

“[...] lo spazio per manifestazioni di sentimenti è ristretto e confinato a particolari comportamenti; le attività di *loisir* fanno invece appello direttamente ai sentimenti della gente e cercano di suscitarli, anche se in modi o gradi che possono variare. [...] molte attività di *loisir* forniscono uno scenario immaginario volto a provocare un eccitamento di qualche tipo, imitando quello prodotto in situazioni di vita reale, ma senza i pericoli e i rischi di quella. Film, balli, quadri, giochi di arte, corse di cavalli, opere, romanzi gialli e partite di calcio [...]. Se ci si chiede come si possono suscitare sentimenti o provocare eccitamento con attività di *loisir*, si scopre che ciò viene fatto normalmente creando tensioni. Pericoli immaginari, paura e piacere, tristezza e gioia di carattere mimetico vengono prodotti e forse risolti allestendo passatempi. Si evocano, e a volte contrastano, diversi stati d’animo, come dispiacere ed euforia, agitazione e tranquillità. Così i sentimenti provocati dalla situazione immaginaria di un’attività umana di *loisir* sono i fratellastri di quelli suscitati da situazioni di vita reale (ciò è quello che indica l’espressione “mimetici”), ma i secondi sono legati ai rischi e ai pericoli senza fine della vita umana, mentre i primi sollevano momentaneamente il peso dei rischi e delle minacce, grandi e piccole, che circondano la vita umana” (ibid).

È nel *loisir* che si crea uno spazio sicuro per la sperimentazione e l’espressione dei sentimenti e delle emozioni che generalmente non sono libere di fuoriuscire nella vita quotidiana all’interno della nostra società moderna: un terreno ideale per la formazione. Infatti, “la relazione formativa non è mai solo un fatto cognitivo, intellettualistico o tecnico, ma è sempre contemporaneamente un fatto emozionale” (Riva, 2004, p. 21).

La forza dell’apprendimento informale della dimensione di *loisir*, se inserita in un’istituzione di formazione ed educazione, diviene “apprendimento formale”. Sempre nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, nella Legge n. 92/2012, troviamo la definizione di “apprendimento formale”:

“Per apprendimento formale, si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta”.

3.4 Da apprendimento informale ad apprendimento formale: gli EDU-LARP

In “Il teatro della spontaneità” di Moreno (2011, p. 20), viene narrato un episodio raccontato con le parole di Gardner Murphy:

“Non potrò dimenticare il giorno in cui ho avuto il privilegio di condurre William Heard Kilpatrick ad assistere alle dimostrazioni di psicodramma che Moreno teneva a Hudson. Un gruppo di ragazze per lo più mentalmente ritardate e che avevano già avuto a che fare con la legge [...] erano state affidate a Moreno perché egli liberasse la loro personalità in formazione mediante brevi scene drammatiche in cui le ragazze dovevano proiettarsi. Prima di quel momento, noi sapevamo dello psicodramma soltanto che esso avrebbe dato a ciascun partecipante la possibilità di immedesimarsi direttamente e senza alcuna preparazione in una situazione sociale per ognuno particolarmente significativa [...]. *Ora ragazze- disse Moreno- è un caldo pomeriggio d'estate. Voi due, Pauline e Helen, state percorrendo il viale di un parco che conduce ad una villa, e lì giunte, vi fermate. Tu, Ruth, sei la sorellina di Helen. Voi, Hazel e Janet, siete le cameriere, e Mary è la proprietaria della villa. Benissimo, ragazze, cominciate*”.

Anche se con metodologie, strumenti e fini diversi, non si può negare una certa rassomiglianza tra l'operato di Moreno e quella di un DM intento a guidare i giocatori in un'avventura. Come nelle avventure di un gioco di ruolo, le ragazze di Moreno vestono altri ruoli, anche ben diversi da quelli reali. Nonostante questa distanza le partecipanti riescono a ricoprire i ruoli a loro affidati dal conduttore, ruoli intesi come modelli di comportamento che tramite la relazione tra gli individui assicurano il consenso e la coesione sociale. I ruoli sono dunque schemi predefiniti di compiti, attività e norme da rispettare (Giuliano, 1997).

Dopo la messa in scena, Moreno chiese alle ragazze delle critiche sull'esecuzione: "Helen non si muoveva come se fosse veramente accaldata e stanca... Si vedeva benissimo che Hazel non stava servendo a tavola [...]" (Moreno, 2011, p. 21). Con queste critiche post esecuzione, i partecipanti possono riflettere sul loro operato, scambiare opinioni palesando i differenti punti di vista e così migliorare le future messe in scena e di conseguenza apprendere maggiormente. In questo caso, le ragazze apprendevano la partecipazione sociale. Moreno inserisce nel suo *role playing* formativo un prototipo già ampiamente strutturato di *debriefing* (Mithcell, 1983) e gli EDU-LARP sembrano essere i diretti discendenti del lavoro moreniano.

Per *Educational Live Action Role Playing* s'intende "tutti quegli eventi di *role-playing* che si propongono finalità didattiche, educative, o formative [...]". Gli EDU-LARP devono avere finalità didattiche esplicite "soprattutto per quanto riguarda insegnanti, educatori e formatori: infatti non è detto che tali scopi siano rivelati fin dall'inizio ai fruitori dell'evento, che potrebbero non rendersi pienamente conto delle finalità educative fino alla fase cruciale dell'evento, ossia la riflessione post-larp" (Sedda, 2020, p. 29).

La definizione di Sedda degli EDU-LARP riporta fortemente alle parole di Murphy quando assistette per la prima volta alle attività di *role-playing* di Moreno.

3.4.1 Le fasi dell'EDU-LARP

Per capire come giungere alla “fase cruciale” degli EDU-LARP, si illustrerà brevemente le varie parti che lo compongono:

La prima fase è quella del riscaldamento e delle attività *energizer* (molto rassomiglianti al *warming up* moreniano). Sono attività *ice-breaker* per predisporre i partecipanti alle attività vere e proprie. Il riscaldamento, come nel teatro, serve per preparare corpo, voce e mente, mentre le attività *energizer* sono pensate per creare appunto energia per affrontare l'attività nel modo corretto. “Rompendo il ghiaccio” si abbassano i livelli di ansia dei partecipanti e si crea confidenza sia tra di loro sia con lo stesso LARP per lo più attraverso metodi di improvvisazione teatrale. Questa prima fase si potrebbe definire universale in quanto ben si adatta a tutte le tipologie di EDU-LARP.

Contrariamente alle attività di riscaldamento, *i workshop* che li seguono sono specifici per ogni attività. Vanno a sostituire quelli che spesso sono *briefing* sterili e noiosi. Fungono da introduzione all'ambientazione, ai personaggi e alle tematiche che i partecipanti andranno ad incontrare.

Gli obiettivi del *workshop* sono principalmente tre:

- creare le personalità delle identità che saranno assunte durante il LARP e strutturare le relazioni che le legano;
- utilizzare i fatti, ovvero la messa in scena e non solo le parole, per comunicare le regole e i temi affrontati durante l'attività così che essi siano meglio assimilati dai partecipanti;
- testare l'ambientazione e i personaggi al di fuori del LARP vero e proprio così da favorire l'immedesimazione durante l'attività.

Al termine del processo di riscaldamento i partecipanti gradualmente abbandonano la loro identità “vera”, o primaria, per assumere la nuova identità. La nuova identità non dovrà essere abbandonata fino alla fine dell'evento, termine che potrebbe giungere in diversi modi che ricadono in tre grandi categorie: “la morte improvvisa”, ovvero il termine netto dell'attività ad un segnale prestabilito; la fine dei personaggi può giungere quando questi decidono di intraprendere una determinata azione (uscire dalla stanza), metodologia definita “pillola rossa”; “l'ora di andare”, ovvero una scena conclusiva di gruppo prestabilita nel *workshop* (Fredelius, 2012).

Dopo la conclusione, segue una fase di *deroling*, tecnica psicodrammatica. Detta anche de-immedesimazione, questa fase ha la funzione di “lasciare andare” l’identità adottata durante il LARP. Risulta essere molto utile quando i personaggi interpretati sono caratterizzati da un forte potere d’identificazione e quindi producono una profonda immedesimazione.

3.4.2 Il *debriefing*

Il *Cambridge dictionary*, definisce il *debriefing* come “*meeting that takes place in order to get information about a particular piece of work that has been finished, for example about what was done successfully and what was not*”.

Nei LARP educativi, dopo le attività di *deroling*, il *debriefing* permette al gruppo, con l’aiuto del conduttore, di tornare su quanto accaduto, riflettere sull’attività e raggiungere una consapevolezza che permette di fissare l’esperienza in quadri concettuali espliciti.

Il *debriefing* risulta essere uno strumento indispensabile al fine di raggiungere due obiettivi (Corbo, 2020, p. 176):

1. “fare in modo che le persone che hanno giocato possono alternare alla funzione attoriale (quella dell’azione vera e propria) quella riflessiva, per avere una maggiore consapevolezza attraverso un racconto a sé stessi e agli altri del proprio vissuto;
2. fare in modo che quella che è stata l’esperienza possa essere poi inquadrata nel quadro teorico afferente alla materia o al tema formativo per cui l’edu-larp è stato proposto”.

Preparare anticipatamente i partecipanti, introducendo prima delle attività il quadro concettuale di riferimento del LARP, sembra produrre maggiori risultati in quanto un’introduzione generale al tema che si andrà ad affrontare, permette alla propria esperienza di prepararsi e organizzarsi per facilitare la funzione di ri-significazione dell’argomento durante l’attività e nella riflessione che la segue. In questo modo si agevola la genesi di una forza motivazionale volta all’approfondimento teorico e pratico sull’argomento trattato.

Il *debriefing* deve essere ben strutturato per permettere di indagare con precisione gli aspetti del gioco che più hanno colpito i partecipanti così da far palesare a livello consapevole tutti gli effetti generati dal LARP.

Kriz (2008), trattando del *role playing* a fini didattici, individua sei dimensioni dell'esperienza del giocatore ad attività conclusa e struttura sei domande per indagare queste dimensioni:

1. “*Come ti senti?*” La domanda permette di concretizzare le emozioni provate durante il gioco per poterle analizzare insieme a emozioni e sentimenti rimaste ad attività conclusa;
2. “*Cosa è successo?*” In genere i ricordi più vividi sono collegati ad una forte componente emotiva o comunque ricoprono una certa importanza e discuterne permette di approfondire la loro importanza;
3. “*Come il gioco e la realtà sono connessi?*” Una sublimazione dell'esperienza inizia quando si analizzano le connessioni tra gli eventi vissuti nel gioco e quelli che fanno parte della propria storia;
4. “*Cosa possiamo imparare?*” La ricerca di una “morale” condivisa permette di identificare gli apprendimenti più importanti relativi alle dinamiche di gruppo e a dare loro una definizione comune;
5. “*Cosa sarebbe successo se...?*” Rispondere a questa domanda richiede una notevole capacità di astrazione e ragionamento logico, oltre che empatico, per poter costruire scenari ipotetici che si sarebbero verificati con il cambiare di certe scelte effettuate dai giocatori;
6. “*Come andiamo avanti ora?*” I partecipanti sono invitati a ragionare sull'eventuale cambiamento che l'attività di *role-playing* ha prodotto in termini di sapere e di comportamento. Nel rispondere a questa domanda, si esortano i giocatori a condividere con il gruppo ciò che si desidera “portare via” dal gioco a livello di apprendimento didattico, formativo, ludico e relazionale.

Le domande di Kriz permettono un'indagine autoriferita dei partecipanti sulle proprie esperienze ed è proprio questa indagine che rappresenta il cuore della formazione attraverso il *role-playing*. Le sei domande sopra riportate sono un esploso della domanda più generica “Cosa è successo?” che induce al ragionamento sull'esperienza appena vissuta.

Capranico (1997) struttura il commento *post* attività adattandolo al tipo di gioco e intermezza le riflessioni e i commenti dei partecipanti alle riflessioni del formatore. Prima di poter commentare l'esperienza, è necessario ricordare cosa è avvenuto. Non è importante ricordarsi ogni minimo dettaglio, tanto quanto le parole, ciò che è stato taciuto e gli atteggiamenti che hanno avuto una certa rilevanza, sia essa emotiva o funzionale per il raggiungimento dell'obiettivo formativo. Questa rilevanza si palesa nello stesso atto di ricordare. Infatti, i ricordi emozionalmente più significativi sono più facilmente reperibili nella memoria. Il compito del formatore è allora non solo facilitare questo recupero di esperienza, ma anche di contenere e rielaborare, nel senso bioniano dei termini, l'esperienza dei partecipanti esercitando capacità contenitive-elaborative.

Il formatore faciliterà il confronto tra vari punti di vista sull'evento portando alla luce i disaccordi tra soggettività e oggettività.

Sempre Capranico (1997) riporta ad esempio un *role-playing* rivolto a quadri intermedi che simula una riunione interfunzionale. Da semplici commenti al fine della simulazione si evincono dinamiche di genere che erano passate inosservate durante le attività di lavoro vero e proprio o si palesano atteggiamenti difensivi verso una minaccia che fino al *debriefing* non era stata individuata. In un'altra occasione, un partecipante ha trovato nella simulazione un luogo dove scoprire le proprie capacità, nello specifico la capacità discorsive necessarie a condurre un colloquio nel ruolo di selezionatore.

Questi esempi sono esplicativi del fatto che nel *debriefing* non sono sempre necessarie approfondite indagini, ma spesso osservare, commentare, rilevare e constatare possono essere attività sufficienti per far emergere problematiche, dinamiche, ecc. che erano passate inosservate. A volte però è necessaria un'interpretazione.

La domanda che ci si pone è "Che cosa vuol dire?". Come già detto, spesso alcune dinamiche e relazioni rimangono celate e vengono alla luce grazie ad un *debriefing* e sono queste relazioni che vanno interpretate, ovvero capite e spiegate. Poter vedere chiaramente la relazione tra due persone, o meglio ancora, tra un'azione generata e la reazione di qualcun altro, sia essa agita o meno, permette di comprendere il senso di questo legame, permette di rispondere alla domanda "Che cosa vuol dire?". "Nella pratica del *role playing* [...] l'interpretazione consiste nel mostrare concretamente

qualche cosa, passando da un ordine formale ed esplicativo a uno materiale e applicativo: le cose divengono così più comprensibili mentre si fanno più sensibili” (Capranico, 1997, p. 85).

Corbo (2020) propone tre tipologie di *debriefing*: integrativo, individuale e didattico.

Il *debriefing* integrativo è consigliato al termine dei LARP con molte scene concitate e dove livello di conflittualità e competizione tra personaggi risulta notevole. Ha lo scopo di riportare un clima sereno abbassando la conflittualità tra i partecipanti portata dal gioco, fatto essenziale se il gruppo dei giocatori è un gruppo reale come, ad esempio, una classe o un *team*. Per perseguire questo obiettivo si può ricorrere a diverse attività come lo *sharing* o il lavoro integrativo e creativo in piccoli gruppi. Nel primo caso, si tratta di una condivisione di pensieri ed emozioni provati durante il gioco e di esprimere il proprio vissuto come personaggio. Perché lo *sharing* funzioni, bisogna fare delle premesse e porre delle regole così da non trasformarlo in un dibattito:

1. Ognuno parla solo per sé e non ci deve essere giudizio alcuno diretto verso gli altri partecipanti;
2. Si parla uno alla volta e si rispetta il proprio turno di condivisione e l'altrui momento di riflessione individuale;
3. Deve essere rispettata la verità soggettiva di ciascuno, astenendosi dal palesare il proprio disaccordo e dal fare commenti, siano essi positivi o negativi.

Il lavoro integrativo e creativo in piccoli gruppi permette la condivisione in un gruppo ristretto, e quindi meno ansiogeno, delle esperienze di gioco o di alcuni punti dello *sharing* se questo è stato effettuato. Il piccolo gruppo permette di trovare un senso collettivo da riportare poi al gruppo allargato attraverso un portavoce.

Il *debriefing* individuale permette di raccogliere le idee e organizzare i propri pensieri. Un EDU-LARP rappresenta spesso un'esperienza stancante in termini di socializzazione, specialmente se di durata significativa. Possono essere utilizzati scritti o disegni per portare i propri pensieri al gruppo. Alcuni strumenti possono tornare utili come, per esempio, delle carte con dei disegni ricchi di dettagli già pronti all'uso, come quelle del gioco da tavolo *Dixit* (Asmodée Éditions). Questi momenti sono molto utili

anche per diminuire il livello di attivazione portato dal gioco e coadiuvare la sessione riflessiva e quindi preparare i partecipanti a essa.

Il *debriefing* didattico, infine, viene utilizzato per approfondire ed aiutare a riconoscere e valorizzare il valore didattico dell'EDU-LARP. Ci si concentra su tre punti, indagati con tre domande:

1. “Le mie conoscenze pregresse mi hanno aiutato, e se sì in quale misura, ad interpretare il mio personaggio?”;
2. “Che cosa ho appreso?”;
3. “L’esperienza del LARP mi ha offerto degli spunti per approfondire un determinato argomento sul quale dirigere il mio studio?”.

Queste sono domande guida che ogni conduttore dovrebbe utilizzare per indagare quanto è stato fatto durante l'EDU-LARP.

3.5 Applicazioni pratiche di *role-playing*

Tecniche di *role-playing* sono state utilizzate per strutturare corsi per il personale docente (Tomasucci, 1990), per apprendere e potenziare le conoscenze del personale medico (Castro, Skurnik, 1993) e anche per la preparazione psicologica al rapporto interpersonale col malato (Van-Dalen, Zuidweg, Collet, 1989).

Nelle scuole, ordinarie e per adulti, attraverso il *role-playing*, sono stati concepiti corsi per l'apprendimento della geografia (Roca, 1998), per l'insegnamento delle lingue straniere (Silvestre, 1993) e dell'etica (Strohmetz, Skleder, 1992). Si possono trovare esempi anche nella formazione nel settore turistico (Elia, 1997) e nell'educazione ambientale (Gillone, 1998). La simulazione priva di rischi dei giochi di ruolo permette attività formativa anche in settori ad alto rischio come quello della pubblica sicurezza (Jacobs, 1992).

Non solo come strumenti per l'acquisizione di nuova conoscenza, ma anche per l'apprendimento di nuove abilità. Soprattutto nelle aziende, si organizzano corsi rivolti ai dirigenti per aumentare o acquisire *skill* sociali (Lapin, Prigozhin, 1988) o per affinare le abilità di *leadership* (Remus, Edge, 1991). Sempre nel settore aziendale, i giochi di ruolo sono utilizzati per lo sviluppo delle risorse umane (Pestonjee, 1991), per potenziare il personale *marketing* (Schewe, Balazs, 1992), per favorire la mediazione (Hale, Bast, Gordon, 1991) e per la selezione del personale (Squires,

Torkel, Smither, Ingate, 1991).

Quello che segue è un esempio di come un LARP sia stato ideato, costruito e giocato con un preciso obiettivo.

I ricercatori della *Charles University* di Praga (Broma, Dobrovolnýa, Děchtěrenkob, Stárkováa, Bromováa, 2019) hanno dimostrato come l'utilizzo di EDU-LARP faciliti l'apprendimento e lo rende più duraturo a distanza di tempo. Partendo da vari studi (Mayer, 2014; Rey, 2012; Um, 2012), i quali dimostravano che esperienze didattiche piacevoli possono non solo aumentare la motivazione autonoma, ma anche influenzare positivamente il "carico cognitivo" (Sweller, Ayres, Kalyuga, 2011), i ricercatori hanno progettato un gioco di ruolo in cui gli studenti dovevano interpretare diversi ruoli di un equipaggio di una nave spaziale con il compito di imparare il funzionamento di un congegno elettronico e saperlo modificare. Normalmente, il congegno sarebbe stato presentato in una normale lezione di laboratorio, ma utilizzando il LARP, gli studenti hanno vissuto in una simulazione una situazione carica emotivamente che li ha portati, per salvare la nave spaziale e tutti i suoi occupanti, a raggiungere il congegno e a ripararlo. Il contesto ludico e l'emozione scaturita dal gioco ha permesso agli studenti di utilizzare la carica emozionale per meglio convertire la memoria a breve termine utilizzata nell'apprendere il funzionamento del congegno in memoria a lungo termine più efficacemente rispetto ad un *setting* classico di classe.

Il grado di coinvolgimento dei partecipanti ai giochi di ruolo all'interno di una narrazione interattiva corrisponde con la sensazione che il partecipante ha delle sue possibilità di influenzare la narrazione stessa: maggiore è il senso di controllo sul personaggio e maggiore è il senso di partecipazione e libertà (El-Nasr, Milam, Maygoli, 2013). Utilizzare un gioco di ruolo o un LARP, data la loro natura immersiva, aumenta il *feedback*, anche immediato, da parte del partecipante, il quale corrisponde all'impatto delle sue azioni sul mondo di gioco (McGonigle, 2011).

Moser e Fang (2015) si sono occupati dell'esperienza nei giochi di ruolo virtuali. Questa tipologia di videogiochi discende direttamente dai classici giochi di ruolo da tavola e ne conservano tutte le caratteristiche, ma sostituiscono la carta, la matita e l'immaginazione con il *mouse*, la tastiera e il computer (o console di gioco). Nell'articolo si sottolinea come la narrazione e la strutturazione articolata dei personaggi che si incontrano durante il gioco, così come i personaggi interpretati dai

giocatori, aumentino notevolmente il coinvolgimento emotivo e l'attivazione dei processi relazionali che si avrebbero interagendo con persone reali. Riprendendo ricerche precedenti, Gorini e collaboratori (2011) riportano come l'interazione con personaggi virtuali possa modificare sia la percezione che i partecipanti hanno dell'esperienza sia i parametri fisiologici dei partecipanti, come ad esempio la frequenza cardiaca.

La simulazione che è propria dei giochi di ruolo sembrerebbe produrre un trasferimento dal mondo reale al mondo simulato dei processi decisionali dei giocatori, specialmente per quanto riguarda le scelte morali. Molti partecipanti a giochi di ruolo hanno riportato come la totale libertà di azione e il libero arbitrio del personaggio non li abbia portati ad agire diversamente dalla vita reale, soprattutto quando le scelte intraprese determinavano vita e morte dei personaggi che abitavano il mondo di gioco, dimostrando un elevato legame empatico con questi ultimi (Vesterby, 2005). Nella simulazione, anche se si agisce in un ambiente privo di rischi e "finto", non sembra essere ridotto l'impatto psicologico dei partecipanti messi di fronte a scelte difficili. Il mondo immaginario creato *ad hoc* permetterebbe di ricreare situazioni che difficilmente si incontrerebbero negli svariati contesti in cui il partecipante si troverebbe ad agire e dunque è possibile intensificare questo impatto che personaggi e ambiente agiscono sul giocatore (Biocca, 2002). Questo permetterebbe una più profonda immedesimazione e di conseguenza una carica emotiva più elevata che, come già riportato, favorisce la conversione della memoria a breve termine in memoria a lungo termine. Oltre al mondo del gioco, l'esperienza acquisita dal personaggio, gli oggetti e il denaro da lui racimolato durante le avventure, siano esse giocate intorno ad un tavolo o in un LARP che prevede più sessioni, rappresentano importanti motivatori legati al sistema delle ricompense (Guo, Savoia, Byrd, Salvendy, 2009) e questo spingerebbe i partecipanti ad un maggior impegno nel gioco, allo studio e alla messa in pratica di nuove strategie e così facendo, riconoscere e correggere gli errori, migliorando le proprie prestazioni.

Capitolo 4- Un dispositivo “clinico” - Clinica della formazione

“L’educazione [...], in qualunque dei suoi aspetti, consiste innanzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità ad un sistema di corpi”

(Massa, 1986)

Uno degli obiettivi di questa tesi, oltre a voler contribuire a far conoscere uno strumento versatile e potente come i *role play game*, è quello di affiancare i giochi di ruolo alle metodologie della clinica della formazione.

Come visto, il gioco di ruolo può essere utilizzato nei più svariati ambiti, dalle scuole alle aziende, e gli specifici *setting* possono essere adattati ai soggetti per il quale l’attività viene disegnata e proposta, tenendo conto di età dei partecipanti, obiettivi dell’attività, ecc. e queste peculiarità permettono di adattare questo strumento in un’ottica di “clinica della formazione”. Questo approccio metodologico utilizza “diari, schede, appunti, documenti scritti, testi letterali, precisi stimoli proiettivi, filmati, registrazioni verbali e visive, rendiconti di casi particolari, protocolli di ricerca e ogni altro sussidio risulta utile” (Rezzara, 2004, p. 153) come punto di partenza di un percorso formativo che permette, più che di fornire una conoscenza nozionistica e cumulativa, di portare alla coscienza le strutture organizzatrici dei discenti in modo da renderle riorganizzabili e adattabili ai svariati ambiti dell’esistenza quotidiana.

Tra gli strumenti da utilizzare indicati dagli autori, non risultano i giochi di ruolo, o almeno, non direttamente, ma come si è visto nel corso di questo lavoro, la narrazione presente in film, nel teatro o nei testi letterari, che rappresenta il principale strumento della clinica della formazione, nei giochi di ruolo è più che mai viva e il giocatore ne diviene attore, scrittore e regista. I giochi di ruolo hanno le caratteristiche di rappresentare, utilizzando le parole di Riccardo Massa, uno spazio creato appositamente per la rielaborazione critica di significati latenti, un luogo ove è possibile accantonare temporaneamente le preoccupazioni legate alla realtà operativa e in cui la dimensione dell’intersoggettività sia centrale.

4.1 Regole, stanze e deissi della clinica della formazione

Durante il percorso formativo dettato da questa particolare metodologia si viene guidati da cinque regole che sono fondamentali sia per i formatori che per i formandi (Massa, 1991): intransitività, oggettivazione, referenzialità, impudicizia e avalutatività.

- Intransitività: lo scopo della formazione non è erogare sapere, ma indurre alla scoperta e all'identificazione e al rispecchiamento dei significati latenti. Un conduttore in un gioco di ruolo non trasmette nozioni o sapere, ma guida i giocatori all'esplorazione di un mondo simbolico in continuo mutamento e di cui essi sono i co-creatori e scrittori *in itinere*;
- Oggettivazione: differentemente da un percorso psicoterapeutico, lo scopo di questa metodologia "clinica" non è l'analisi o l'interpretazione del mondo interno dei soggetti partecipanti, ma questa analisi e la successiva restituzione devono essere orientate verso le incidenze, le congruenze e le discrepanze tra eventi e scelte del mondo reale e quelli che i partecipanti si trovano a vivere e ad agire nel mondo di gioco. Quando un giocatore veste i panni del suo personaggio smette di essere giocatore e quindi ogni sua azione e comportamento nel gioco deve essere giudicata e affrontata non dagli altri giocatori, ma solamente dagli altri personaggi. Giudizi, critiche, interpretazioni, ecc. devono essere rivolte non alle ragioni che hanno spinto il giocatore a muovere in un determinato modo il personaggio, ma solo ed esclusivamente sull'azione del personaggio, tralasciando i giudizi personali e le valutazioni soggettive dell'evento e guardando oggettivamente, ovvero in maniera critica e moralmente distaccata, i fatti;
- Referenzialità: esiste un preciso percorso teorico-metodologico da realizzare all'interno di questa metodologia formativa. Referenzialità intesa anche come presenza di un mondo/sistema di regole di riferimento. Così come il personaggio, e non il giocatore, deve essere l'esclusivo oggetto da osservare, anche il contesto in cui il gioco di ruolo si svolge deve essere un contesto esclusivo e quindi unico ambiente di riferimento ben delimitato e separato dal mondo "vero". Il principio di referenzialità si potrebbe far coincidere con il "cerchio magico" di Huizinga;

- Impudicizia: per garantire un buon risultato si consiglia di sospendere ogni censura interna e quindi non celare nulla, dire tutto e abbandonare il pudore, ovviamente senza uscire dai confini del gioco o dell'attività. Non esistono *tabù*, non ci sono discorsi proibiti e ogni comportamento è lecito così come ogni cosa può essere messa in discussione;
- Avalutatività: se è vero che tutto può essere messo in discussione, nulla di ciò che non è prettamente all'interno del gioco può essere soggetto di giudizio morale. I giudizi sono auspicabili per permettere differenti punti di vista sugli eventi così da poter scorgere nuove prospettive, ma questi, lo si ripete, devono avvenire all'interno del "cerchio magico" e mai fuoriuscire dai suoi confini. I giochi di ruolo, così come il teatro, permettono di uscire dal proprio ruolo e indossarne un altro e questo cambio di vesti costituisce uno strumento molto valido ai fini formativi, ma diviene inutile, se non dannoso, nel momento in cui a venire giudicato non è più il personaggio ma il suo interprete.

Queste regole vengono accettate nel momento in cui si sottoscrive un contratto esplicito di lavoro comune, non dissimile da quello che lega psicoterapeuta e paziente, e in cui, oltre alle regole suddette, si esplicitano gli obiettivi da raggiungere e le metodologie per farlo.

Durante il percorso formativo, seguendo le regole, si attraversano quattro "stanze": narrazione, cognitivo latente, sapere psicoanalitico, pedagogica. Questi luoghi metaforici corrispondono ad altrettante latenze strettamente interconnesse tra loro e rappresentano tappe raggiungibili a prescindere dal materiale di partenza (episodi di successi e di fallimenti, storie di vita, testi, film, ecc.).

Nella prima stanza, la stanza della narrazione, l'obiettivo è quello di individuare, a partire dal materiale scelto, le latenze contestuali, o latenza referenziale, ovvero quegli elementi significativi che permettono di inserire la narrazione e quindi le vicende e i vissuti, in un determinato sfondo e di inquadrarlo in un determinato ambito (lavorativo, familiare, istituzionale, sociale, ecc.). Ancor più importante di identificare lo sfondo della narrazione è il saper cogliere le dinamiche interne che la narrazione trasporta e che si palesano attraverso la successione di eventi e di vissuti. In questa stanza si analizzano lo stile narrativo, gli oggetti e i personaggi più significativi, "gli avvenimenti e le salienze, gli incidenti critici e l'eventuale scioglimento che si danno

in esso, i criteri di valutazione, di successo e di insuccesso, a cui si fa riferimento, le immedesimazioni e le variazioni immaginate” (Massa, 1991, in Rezzara, 2004, p. 155). La stanza della narrazione ben si presta ad essere arredata qualora si agisca in un contesto di gioco di ruolo in cui non solo i giocatori si muovono all’interno di una narrazione, ma contribuiscono a scriverla e raccontarla con ogni loro scelta e azione. Tutti i componenti di questa particolare narrazione contribuiscono alla scoperta di specifici *lateres* della narrazione individuale e questi *lateres* sono i “mattoni” necessari alla costruzione di un “territorio della vita” che deve essere trasformato in un secondo momento in “territorio della formazione”. Questa trasformazione è resa possibile attraverso la clinica della formazione quando le dinamiche latenti vengono identificate e associate ad una vicenda di formazione e un contesto di vita reale che metaforicamente si presenta nella narrazione.

La seconda stanza ha come oggetto il cognitivo latente. La latenza cognitiva, una volta identificata, permette di definire gli obiettivi, così come gli strumenti di controllo, e il rilevamento delle condotte di negoziazione e valutazione rivolte al percorso formativo. Qui si trovano le rappresentazioni che orientano l’agire della vita quotidiana, ovvero le rappresentazioni sociali e individuali, le ideologie, i valori, ecc. Quando ci si trova in questa stanza, l’obiettivo è quello di categorizzare esplicitamente e consapevolmente l’esperienza di formazione. Questa categorizzazione permette di “individuare (e quindi ridefinire) il modello di comprensione latente in ogni azione e ogni progettazione formativa, come pure in ogni rappresentazione della formazione medesima e della vita in generale” (Massa 1991, in Rezzara, 2004, p. 157).

Il sapere psicoanalitico alberga nella terza stanza. Qui, le latenze affettive vanno scovate tra i rapporti che legano cognizione e affetti, o meglio, i legami tra schemi cognitivi e schemi affettivi. Nell’ambito della formazione, questi schemi, sia da parte del formatore che da chi viene formato, devono essere analizzati per meglio comprendere le strategie cognitive e le strategie affettive di ognuno. L’obiettivo è quello di esplicitare un codice affettivo che operi in ogni relazione, così da mostrare un registro latente di comunicazione affettiva, sia essa interna o rivolta verso il gruppo. L’obiettivo della clinica della formazione, utilizzando il sapere psicoanalitico, qui inteso come analisi, e autoanalisi, è quello di produrre nuove esplicitazioni, nuove associazioni e nuove significazioni per quanto riguarda le dinamiche affettive emerse dal materiale di partenza nelle stanze precedenti.

L'ultima stanza è quella della latenza procedurale o pedagogica. All'interno di queste mura si cerca un dispositivo di elaborazione dell'esperienza educativa che permetta di cogliere i condizionamenti di tipo sociale e culturale che influenzino le azioni. Questi dispositivi consentono, attraverso l'analisi dei materiali portati e prodotti in sede formativa, di evidenziare la presenza di alcune dimensioni strutturali quali spazio-temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa, da considerarsi singolarmente o insieme (Massa, 1991). È proprio la capacità di questo dispositivo di rintracciare le suddette dimensioni a farne un "oggetto pedagogico". Questo "oggetto" agisce sul piano concreto e procedurale ed è a partire dalla sua conoscenza empirica che si può elaborare una teoria dell'azione e una progettazione formativa.

Sotto l'egida delle regole si sono viste le quattro stanze che Massa ha voluto rendere esplorabili durante il percorso e in ogni stanza l'obiettivo è quello di scovare le latenze che permettano di aggiungere sempre più *lateres* per infine "costruire" la formazione. Le latenze, in quanto tali, non sono manifeste e vanno quindi trovate e ancor prima riconosciute. Per consentirlo serve un qualcosa, un "gesto" o una "indicazione", che permetta di dire "questo è un evento formativo" e dare spiegazione per una simile attribuzione di valore. La clinica della formazione si serve di un "apparato deittico", e quindi di un insieme di deissi (dal greco *δειξις*, indicazione, derivato di *δείκνυμι* "io mostro, io indico) per aiutare ad indicare e individuare le suddette latenze. La clinica della formazione si esercita a partire dalla tematizzazione di queste modalità fondamentali di indicazione, queste "deissi comunicative".

Le deissi sono tre e il lavoro formativo può essere svolto su una sola o su tutte: deissi interna, deissi esterna e deissi simbolico-proiettiva o fantasmatica.

Per deissi interna si intende qualsiasi riferimento esperienziale riguardante la storia personale e professionale del soggetto. Questi riferimenti possono essere riportati sotto forma di testo o racconto e devono essere presentati per evidenziare il loro significato di "successo" o "insuccesso". La corretta "indicazione" può essere conseguita con la stesura di auto-interviste sugli aspetti progettuali, operativi, rappresentazionali e affettivi ritrovati nei racconti prodotti.

La deissi esterna si concentra su esperienze vissute da altri soggetti. In un percorso di clinica della formazione, queste esperienze esterne possono essere esaminate, per esempio, attraverso la proiezione filmica. In seguito alla visione, schede apposite sono

distribuite per esplorare più in profondità le vicende rappresentate, il ruolo dei vari personaggi all'interno della trama e favorire l'immedesimazione con essi. Viene inoltre chiesto di stimolare l'immaginazione con la creazione di un personaggio nuovo da inserire nel film. Segue una discussione gruppale, un confronto con gli altri partecipanti sul materiale prodotto. L'analisi di questi elementi permette di dire "questo è un evento formativo". Ecco che le caratteristiche dei giochi di ruolo potrebbero favorire questi procedimenti sostituendo ai personaggi su schermo i partecipanti impegnati nel rappresentare personaggi che li rappresentino o diversi da sé, con esperienze e vissuti differenti da analizzare in un'ottica deittica per poter esaminare le proprie opinioni e riflessioni con un altro punto di vista.

L'ultima deissi è quella simbolica-proiettiva, o fantasmatica, ed è prodotta da "reattivi volti a far proiettare simbolicamente il proprio mondo vitale e il proprio mondo della formazione attraverso la produzione di estroflessioni determinate, per il tramite di materiali o di situazioni a ciò predisposte (Massa, 1991, in Rezzara, 2004, p. 153). Dunque, la deissi fantasmatica si ha quando la narrazione conduce chi ascolta nel mondo dei ricordi o nel mondo della fantasia creativa e ha come obiettivo quello di "indicare" le obiettivazioni di significato radicate nell'attività simbolica: attività simbolica del quotidiano, costituita da gesti, segni, pratiche usuali, ecc., ma anche costituente della cultura e della società, come miti, riti, immagini artistiche e forme linguistiche che tramite l'apparato deittico simbolico-proiettivo vanno ricercate, nei ricordi e nella fantasia creativa, utilizzando i sensi "interiori" dell'immaginazione e del fantasticare.

"Si fa ricorso alla deissi fantasmatica ogni qualvolta, per spiegare o comprendere un comportamento, facciamo riferimento a processi formativi, di inculturazione, di acculturazione, a fatti ed eventi della vita di relazione. La ragione di ciò risiede nelle caratteristiche degli oggetti di riferimento: i comportamenti, le cui peculiarità dipendono dalle forme in cui ci si presentano e dal significato che vi attribuiamo nel modo che scegliamo per rappresentarci" (Franza, 2018, p. 105).

Franza, per esemplificare quanto detto, propone l'esempio di un attore che recita la sua scena. Lo spettatore osserva il comportamento di chi è sul palco e cerca di darne un significato che ovviamente non può essere decontestualizzato dalla situazione in cui l'attore si trova ad agire. Quindi, prima bisogna dare una definizione alla situazione così da poter definire il significato del comportamento, ma anche in questo modo si

otterrà solamente l'interpretazione della rappresentazione dell'attore di un determinato evento. Qualsiasi evento, anche quello formativo, perde la sua solidità, le sue fattezze monolitiche, attraverso la sua rappresentazione e sarà facilmente comprensibile attraverso gli intrecci con altri eventi che si palesano durante il processo di rappresentazione. Questi intrecci, o chiasmi, rivelano il proprio intrigato svolgersi nella costruzione di un racconto che narri come il corso degli eventi porti verso l'evento formativo.

Nell'esperienza della clinica della formazione, diversi sono i dispositivi utilizzati per raggiungere tali scopi, ma i fondamenti di ogni dispositivo sono comuni. Rimane centrale la narrazione e l'immedesimazione che devono permettere il coinvolgimento emotivo in una *fiction* di eventi tale da dissolvere le funzioni sostitutive e indicative della rappresentazione e porle allo stesso livello delle vicende reali.

4.2 Pratica della clinica della formazione- Cine-Città

La destrutturazione degli eventi, e quindi la loro rappresentazione, deve essere effettuata rendendo visibile ed esprimibile ciò che altrimenti rimarrebbe celato nell'ambito dell'immaginario e del fantastico. Per fare ciò, è necessario un dispositivo in grado di (Franza, 2018):

- produrre rappresentazioni circa la formazione;
- collocare queste rappresentazioni in contesti e costrutti personali, collettivi, professionali e istituzionali di riferimento;
- recuperarle per analizzarle e ricostruirne il senso attraverso l'interpretazione.

Per questo scopo, il gruppo di clinica della formazione utilizza tra gli altri, un dispositivo simbolico-proiettivo denominato "Cine-Città". Questo dispositivo utilizza rappresentazioni filmiche e costruzione di plastici attraverso l'uso di materiali *standard*. Entrambi questi strumenti offrono elementi concreti e figurativi che possono essere presi in prestito per dare significato ad un evento specifico e aiutare a cercare e interpretare i segnali e i significati in un lavoro di indagine e negoziazione condiviso tra formatore e formando. Cine-Città si è dimostrato un valido strumento didattico e formativo, oltre che uno strumento di ricerca e una vera tecnica di animazione.

Nella prima fase di Cine-Città, il cinema, i partecipanti compilano una scheda-questionario appositamente strutturata che ha il compito di aiutare gli spettatori ad intraprendere l'esplorazione attiva della rappresentazione filmica che verrà in seguito, proiettando i partecipanti all'interno della narrazione. Il risultato della scheda è una griglia per la lettura dei rapporti interpersonali dei personaggi del film. Alla compilazione individuale delle schede, fa seguito un'elaborazione di gruppo. Il materiale prodotto, sia individualmente che in gruppo, verrà discusso e il formatore fornirà una restituzione.

“Il massiccio gioco di proiezioni e di rispecchiamenti in gran parte latenti cui si è esposti dalla dimensione di *loisir* durante la visione di un film, l'estroflessione e la dinamica emotiva provocata dall'invischiamento identificatorio nella trama narrativa, l'oscillazione tra realtà e finzione, la conseguente fluidificazione delle linee di demarcazione tra pre-comprensioni immaginarie e modificazioni nelle attribuzioni di significato, gli effetti di *gestalt* e l'inavvertita pressione deittica di

orientamento, la plasticità della forma della successione temporale in cui sono embricati gli eventi riconoscibili come significativi da un codice pedagogico socialmente diffuso e condiviso, sono gli aspetti per cui si raccomanda l'uso delle immagini in movimento, ma sono anche aspetti, che se sottovalutati perché poco conosciuti, e soprattutto se non controllati e calibrati, finiscono per banalizzarne e vanificarne la portata e l'efficacia" (Franza, Mottana, 1997, p. 14).

Nella seconda fase, la città, il materiale prodotto tramite le schede e i sentimenti e le emozioni provocati dal film, vengono approfonditi tramite la costruzione, utilizzando materiali polimorfi, di un *habitat* in maniera plastico-figurativa. Questo "territorio" o "paesaggio" viene costruito prima singolarmente e poi in gruppo e deve rappresentare un luogo, fisico o figurato, del proprio mondo vitale in cui viene inserita, dal partecipante, la propria persona. In seguito, ogni partecipante è invitato a modificare l'*habitat* inserendo o variando gli elementi presenti nell'ottica di inserirsi nuovamente nel paesaggio da lui costruito. Al termine della costruzione e delle modifiche, viene effettuata un'intervista individuale e di gruppo per esplicitare le diverse attribuzioni di senso sulla creazione e le modifiche riguardanti le caratteristiche fisiche, il proprio ruolo, la famiglia, il lavoro, le relazioni sociali, ecc. (Franza, 2018).

Se la prima fase è servita a lavorare su una realtà esterna fornita dal film in cui doversi collocare, nella fase della città i partecipanti si collocheranno in una realtà interna, costruita da loro stessi. L'esplorazione della propria città è stimolata e favorita dall'intervista strutturata condotta dal formatore e questa è fortemente collegata con le schede-questionario della prima fase. Le schede, la costruzione dell'*habitat*/città e l'intervista servono ai partecipanti al gioco per trovare le risposte al "come?" e al "perché?" di certi vissuti propri, così come per spiegarsi certi comportamenti degli altri partecipanti e le relazioni che con essi sono scaturite. Rispondere a "come" e "perché" di certi atteggiamenti e comportamenti permette di comprenderne caratteristiche cognitive ed affettive così da poterli modificare o adattare per altre occasioni.

"Quello che consegue con l'uso di Cine-Città non è un aggiornamento contenutistico disciplinare di tipo tradizionale, bensì un affinamento ed un approfondimento di quelle modalità relazionali e comunicative che tanta parte hanno nella gestione efficace del ruolo e delle competenze professionali [...]. Una migliore rappresentazione ed una adeguata

definizione del proprio ruolo professionale si consegue innanzitutto con l'individuazione, il riconoscimento e l'analisi di quei nodi (apprendimento, motivazione, socializzazione) che più di frequente incontra chi a vario titolo, è coinvolto nella gestione di processi formativi" (Franza, 2018, p. 108).

Questi "nodi" vanno dunque riconosciuti all'interno delle dinamiche interpersonali in cui quotidianamente e costantemente ci si imbatte e Cine-Città si presenta come luogo adatto per tale scopo. Questo dispositivo risulta essere molto efficace quando ci si occupa di formazione di formatori, corsi di aggiornamento per insegnanti, orientamento professionale che si sviluppano attorno a processi di esplorazione affettiva e cognitiva dell'esperienza formativa. Inoltre, attraverso il *ludos* delle attività di *loisir*, arricchisce e sviluppa le modalità espressive, stimola l'intelligenza comunicativa, favorisce le relazioni interpersonali e l'integrazione fra i partecipanti.

Come visto, l'apparato deittico in Cine-Città sfrutta la proiezione filmica (deissi-esterna), la costruzione di una città in miniatura (deissi interna) e l'intreccio delle due, supportato da schede e questionari, per produrre una deissi simbolica-proiettiva in grado di far emergere le latenze sfruttando narrazione, immedesimazione ed immaginazione, tutti pilastri fondamentali nei giochi di ruolo. Di seguito si vedrà come un altro "strumento" molto affine ai giochi di ruolo venga trattato in ambito di clinica della formazione: il teatro.

4.3 La peste e il teatro

Riccardo Massa, nel 1998, nell'ambito dell'insegnamento di Filosofia dell'educazione, conduce un corso intitolato "La peste e il teatro". Massa presenta la peste come metafora pedagogica, evidenziando la capacità dell'educazione di diffondersi "per contagio" e la tratta sulla base degli autori teatrali del '900 che l'hanno eletta come protagonista delle proprie opere (Artaud, Barrault, Grotowsky), inserendola all'interno di un contesto, per l'appunto il teatro, le cui radici formative risalgono all'antichità.

Nei capitoli precedenti si è inserito il teatro di Moreno e quello di Stanislavskij come inquadramento teorico per i giochi di ruolo e in ambito di clinica della formazione, seguendo le indicazioni del suo fondatore, se ne aggiunge principalmente un altro le cui idee ben si sposano anche con gli oggetti in esame di questo lavoro: Jerzy Grotowski.

Il teatro in generale, durante tutto l'arco della sua storia, rappresenta uno strumento educativo, ma non solo in termini didascalici, come potrebbe essere inteso il teatro brechtiano, ma anche strumento didattico per la formazione e l'educazione del proprio sé. Come visto nel corso di questo capitolo, la clinica della formazione non insegue il volere di trasmettere conoscenza pura e monolitica, ma si pone l'obiettivo di offrire gli strumenti per scorgere le latenze formative. Non è quindi una formazione "positiva", una formazione che aggiunge conoscenze, ma è una formazione "negativa" nel senso di un qualcosa che rimuove; in questo caso ad essere rimossi sono i blocchi psichici.

Grotowski, nel suo teatro, non insegna all'attore un qualcosa, non trasmette conoscenza, ma crea un atteggiamento passivo che permetta di attuare una "partitura attiva" e quindi individuare non un atteggiamento che porti a fare una determinata cosa, ma quello che spinge a fare a meno di farla (Grotowski, 1968). Nell'ambito della formazione, il pensiero di Grotowski, si evolve nell'utilizzo di pratiche teatrali per la liberazione di energie psicofisiche per eliminare le resistenze. Per compiere questa eliminazione si incappa in un paradosso del rapporto educativo. Questo paradosso consiste nell'obbligo dell'educatore di ottenere la disponibilità dell'altro e in qualche modo renderlo passivo. Questa passività ricercata serve a creare una partitura materiale e psicocorporale attiva, ovvero "un mezzo per operare una sezione trasversale di sé stessi, analizzandosi e subito dopo stabilendo un contatto con gli altri" (Grotowsky, 1969, p. 242). L'obiettivo è quello di evitare un continuo incitamento all'attività

dell'altro e far sì che sia l'altro volontariamente a voler fare. Questa volontarietà è l'elemento fondamentale di qualsiasi rapporto formativo. Per sviluppare al meglio questo rapporto si devono utilizzare regole, disciplina e una tecnica inglobate in un dispositivo che ne sfrutti al meglio le potenzialità. Il teatro, ricorda Massa (1998), non è fatto solo di tecnica, rigore e di disciplina che “porta il volto cupo di Foucault” nel suo *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), ma anche saperi, miti, riti e cultura che non vanno contrapposti al tecnicismo della formazione o dell'educazione, ma al contrario, devono essere intrecciati e integrati l'un l'altro mentre ci si muove in un mondo di finzione. “La finzione ci renderebbe autentici, attraverso una simulazione, una finzione si inverte la possibilità di accedere più autentica di quella che caratterizza la vita quotidiana. Per analogia si può dire che l'azione educativa è finzione, che l'esperienza educativa ha un carattere di simulazione anche solo per il fatto che è un'esperienza protetta. Ogni esperienza educativa ha il carattere, e in questo si distingue dalla vita quotidiana, che fa per finta quello che fa. C'è un'autenticità nell'educazione che è istituita proprio dalla sua funzione simulativa” (Massa 1998, in Antonacci, Cappa, 2001, p. 35). La simulazione che permette di creare situazioni più “autentiche” della vita quotidiana, il luogo protetto e la finzione del teatro si rispecchiano perfettamente in questa citazione con le attività di *role-playing* a fini educativi e formativi.

Così come per Cine-Città, anche il teatro non ricerca un nuovo campo di esperienza, ma rielabora l'esperienza quotidiana ad un livello di approfondimento più elevato in termini di significati culturali, cognitivi e affettivi. In questo modo, formatore e formando rivestono lo stesso ruolo del regista e dell'attore che creano un mondo fittizio di simulazione, ma che proprio nella sua simulazione permette di fare esperienza di ciò che si vive tutti i giorni. Lo spazio metaforico del teatro e del *role-playing* in genere permette di vivere varie situazioni, osservando i vari elementi che le compongono, senza che queste vengano appiattite dalla realtà.

“L'educazione è lo spazio che rende possibile metaforizzare l'esperienza. Metaforizzare l'esperienza vuol dire teatralizzare e il teatro ci restituirebbe, nel suo contenuto specifico, i grandi miti, le grandi metafore dell'esperienza, delle grandi narrazioni a cui non crediamo più, ma di cui abbiamo nostalgia” (Massa 1998, in Antonacci, Cappa, 2001, p. 57). In ambito di clinica della formazione, ci si può riappropriare di un testo contenente eventi di vita, formativi o meno, creato in precedenza

per esplicitare e poi riprodurre teatralmente i significati latenti tramite una propria creatività espressiva, tramite l'agire della propria partitura psico-corporale. Nel fare questo entra in gioco quello che Stanislavskij prima e Grotowski poi, chiamavano metodo delle azioni fisiche.

Un'azione fisica si distingue dal mero movimento poiché questo si caratterizza per un'assenza di pensiero, un automatismo quotidiano e la mente rimane sgombra dal movimento anche durante la sua esecuzione. Un'azione fisica, al contrario, è piena di pensiero e tutta la mente è impegnata nel movimento. Dunque, il bere un bicchiere d'acqua o fare *jogging*, da semplici movimenti privi di qualsiasi significato se non il bere e il correre, si trasformano se la mente viene coinvolta e il movimento diventa azione fisica e così, il bere un bicchiere durante una conferenza diviene un modo per prendere tempo e sondare il pubblico in attesa e il correre può trasformarsi nella mente in una fuga da un pericolo mortale. Il metodo delle azioni fisiche riporta al pensiero di Stanislavskij in cui, nel suo teatro, l'obiettivo non è fissare le emozioni che sono impossibili da predeterminare e fissare, ma si fissa e ci si concentra sulle azioni fisiche che le generano. Uno spettacolo diviene così un susseguirsi di azioni fisiche.

L'apparato deittico può guidare nuovamente all'esplorazione delle stanze della formazione per portare alla luce le latenze che si annidano in un evento di cui si è fatto esperienza e nell'agire questo evento su un palcoscenico, inteso in senso letterale o figurato, entra in gioco una comprensione emotiva e affettiva, una comprensione attraverso i sensi interni non solo propri, ma attraverso il confronto rinchiuso nel "cerchio magico", anche dell'altro con cui si condivide conoscenza nuova e pregressa. "Si tratta di una comprensione esistenziale che può fondare una conoscenza pratica, esperienziale: una comprensione che forse è già cambiamento esistenziale, formazione" (Palmieri, 2000, p. 29).

Conclusioni

Nel corso di questa tesi si è esplorato il gioco come termine, sottolineando le difficoltà di darne una giusta definizione, e come concetto, esplorando le sue categorizzazioni e la sua importanza ripercorrendo le tracce dell'*Homo Ludens* di Huizinga. È stato offerto largo spazio alla genesi e allo sviluppo dei giochi di ruolo per poter meglio comprendere i vari elementi che lo compongono e come questi possano essere inquadrati in un contesto formativo ed educativo fino a giungere ai moderni EDU-LARP. All'interno di questi si è esplorato nel dettaglio la fase del *debriefing* e come, grazie alle discussioni post-attività strutturate, si possano portare alla luce difficoltà e conflitti latenti.

Il contenuto dell'ultimo capitolo ha permesso di esplorare, seppur superficialmente, alcuni dispositivi di clinica della formazione che con il suo apparato deittico e le sue regole permettono di svelare le latenze insite nei rapporti interpersonali. In queste conclusioni, voglio presentare una bozza di quello che potrebbe essere, tenendo conto di quanto evidenziato nel corso di questo lavoro, un dispositivo "clinico" incentrato sul gioco di ruolo, nello specifico, i giochi di ruolo da tavolo.

I LARP, infatti, consentono una maggiore interpretazione rispetto ai giochi di ruolo classici, ma per consentire ciò richiedono molto spazio disponibile per allestire le sceneggiature, una lunga preparazione di costumi e scenari e gli EDU-LARP non possono fare a meno di attori aiutanti, ovvero formatori che giochino delle parti di supporto. I giochi da tavolo consentono, a spese dell'immersione "pratica", una maggiore facilità d'impiego permettendo di svolgere l'attività formativa all'interno di classi o ovunque ci sia un tavolo e abbastanza sedie da far accomodare i partecipanti. Inoltre, svolgendosi all'interno, le condizioni atmosferiche non costituiscono un problema e vanno incontro anche ad eventuali difficoltà fisiche dei giocatori.

Questo dispositivo integrerebbe alcune fasi di Cine-Città (si veda il capitolo 4) con gli elementi formativi del teatro indicati da Massa.

In una prima fase, sostituendo le schede-questionario di Cine-Città, verrebbero presentate ai partecipanti delle schede e delle tabelle con illustrati e spiegati gli eventi più importanti del mondo di riferimento, i personaggi illustri, le dinamiche politiche e quelle religiose, così come i legami tra le varie popolazioni che abitano quel mondo per facilitare l'ingresso nella narrazione.

In seguito, ogni partecipante, con la guida del formatore, andrebbe a creare il proprio personaggio andando a strutturare un PG in base alle proprie esperienze e vissuti di vita o un perfetto “opposto”, andando a interpretare quello che non è, o ancora, un personaggio che rappresenti il proprio sé ideale. In ogni caso, la scelta deve essere consapevole e ponderata ed è importante tenere traccia delle proprie scelte. Dopo che ogni giocatore possiede il proprio *alter ego*, in gruppo, si andrebbero a definire le dinamiche interne a questo e le relazioni tra i vari personaggi, così come la storia di come i vari personaggi si sono conosciuti.

La creazione ponderata dei propri personaggi e del *background* comune del gruppo andrebbe ad evidenziare i legami tra i vari individui, rendendoli partecipi, qualora ce ne fossero, delle modifiche apportate da alcuni ai loro personaggi mostrando eventuali caratteristiche ambite o repulse della propria persona.

Dopo la creazione dei PG, il conduttore della formazione che qui diventerebbe un vero e proprio *Master*, guiderebbe i giocatori in una avventura/missione appositamente strutturata per affrontare eventuali difficoltà all’interno del gruppo o per perseguire gli obiettivi specifici della formazione stabiliti in una fase preparatoria, che nella narrazione potrebbe essere un evento sconvolgente o la caccia ad un tesoro meraviglioso. La guida del *Master* lungo le peripezie del mondo di gioco offrirebbero gli spunti per palesare quegli elementi ricercati attraverso delle interviste strutturate, simili a quelle di Cine-Città. Le difficoltà incontrate potrebbero essere metafore e reincarnazioni di problemi reali come un qualcosa di esterno che minaccia l’intero gruppo o un singolo individuo, una minaccia interna al gruppo rappresentata da uno o più membri del gruppo dei partecipanti o ancora un qualcosa che causi divisioni o isolamenti interni al gruppo dei giocatori.

Lo svolgersi delle discussioni e il superamento degli ostacoli devono essere sempre perpetuati tenendo a mente le regole della clinica della formazione (intransitività, oggettivazione, referenzialità, impudicizia, valutatività), ma senza stroncare i conflitti che andrebbero anzi, tramite la narrazione e il gioco, incitati e risolti.

Anche lo scopo di questo dispositivo non sarebbe trasmettere nuova conoscenza, ma esplorare le dinamiche del gruppo e portare alla luce qualità (ma anche difetti) dei vari componenti del gruppo che si troverebbero a vivere esperienze fuori dall’ordinario che possa stimolarli. Un dispositivo, dunque, che si sviluppa intorno ad una deissi interna e ad una simbolica-proiettiva. Il gioco di ruolo come simulazione può trovare

un'autenticità educativa e formativa nell'idea che “un'operazione è formativa nella misura in cui dell'opera che ne risulta si può dire che è fatta non in quanto “ha seguito le regole”, ma in quanto è una “riuscita”, cioè quando ha scoperto la propria regola invece di applicarne una prefissata. Formare, allora, significa fare e saper fare insieme: fare inventando insieme il modo in cui nel caso particolare il da farsi si lascia fare” (Pareyson, 1988, p. 59).

Bibliografia

Antonacci, F., & Cappa F. (Eds) (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*. Milano: Franco Angeli.

Borgato, R., Moscarda, M., & Cardeti, E. (2018). *Cibo per draghi. Come progettare i giochi d'aula e condurre il debriefing nella formazione esperienziale*. Milano: Franco Angeli.

Boria, G. (1997). *Lo psicodramma classico*. Milano: Franco Angeli.

Broma, C., Dobrovlná, V., Děchtěrenkob, F., Stárková, T. & Bromová, E. (2019). It's Better to Enjoy Learning than Playing: Motivational Effects of an Educational Live Action Role-playing Game. *Frontline Learning Research*, 7 (3), 64-90.

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard (trad. it. I giochi e gli uomini, Bompiani, Milano, 1995).

Capranico, S. (1997). *Role playing. Manuale ad uso di formatori ed insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Carotenuto, R., & Staccioli, G. (1997). *Fate il vostro gioco, idee e analisi di giochi di regole*, Firenze: IRRSAE/Ministero della Pubblica Istruzione.

Cecchini, A., & Taylor J.L. (Eds) (1987). *La simulazione giocata*. Milano: Franco Angeli.

Cole, C., Scribner, S., John-Steiner, V., & Souberman, E. (Eds) (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Donolo, L. (1989). Giochi di guerra. In Cecchini, A. & Indovina, F. (Eds). *Simulazione. Per capire e intervenire nella complessità del mondo contemporaneo*. Milano: Franco Angeli.

Dotti, L. (2002). *Lo psicodramma dei bambini*. Milano: FrancoAngeli.

Ellias, N., & Dunning, E. (1989). *Sport e aggressività*. Bologna: il Mulino.

Franza, A. M., & Mottana, P. (1997). *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: Clueb.

Fredelius, A. (2012). Per vivere felici e contenti. Tecniche per concludere un live. In Castellani, A. (Ed.) (2012). *Ragionando di larp. Opinioni e riflessioni sui giochi di ruolo dal vivo*. Milano: Larp Symposium.

- Giuliano L. (1997). *I padroni della menzogna. Il gioco delle identità e dei mondi virtuali*. Milano: Booklet.
- Giuliano, L. (Ed) (2006). *Il teatro della mente*. Milano: Guerini e Associati.
- Giusti, E., & Ornelli, C. (1999). *Role play. Teoria e pratica nella clinica e nella formazione*. Roma: Sovera Multimedia.
- Gygax, G. (1987). *Role-play mastery*. New York, NY: Perigee Books.
- Huizinga, J. (1946). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi.
- Kabanoff, B. (1988). Analyzing organizational conflicts using a model based on structural role theory. *Human Relations*, 41 (11), 841-870.
- Kriz, W.C. (2008). A Systemic-Constructivist Approach to the Facilitation and Debriefing of Simulations and Games. *Simul Gaming*, 41, (5) 663-680.
- Lederman, L. C. (1992). Debriefing: toward a systematic assessment of theory and practice. *Simulation & Gaming*, 23 (2), 145-160.
- Linton, R. (1936). *Lo studio dell'uomo*. Bologna: Il Mulino.
- Maragliano, A. (Ed.) (2020). *EDU-LARP Game design per giochi di ruolo educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Marcato, M., Del Guasta, C., & Bernacchia, M. (2007). *Gioco e dopogioco* (2nd ed). Molfetta: La Meridiana.
- Massa, R., Muzi, M., & Piromallo Gambardella, A. (Eds.) (1991). *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Moreno, J.L. (1947). *The theatre of spontaneity*. New York, NW: Beacon House (trad. it. Teatro della spontaneità, Di Renzo, Roma, 2007).
- Moreno, J.L. (1961) The role concept: a bridge between psychiatry and psychology. In *American journal of psychiatry*, 118 (6), 518-523.
- Moser, C., & Fang, X. (2015). Narrative Structure and Player Experience in Role-Playing Games. *Journal of Human-Computer Interaction*, 31 (2), 146-156.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Pareyson, L. (1988). *Estetica. Teoria della formatività*. Milano: Bompiani.
- Parson, T. (1951) *The Social System*. London: Routledge (trad. it. Il sistema sociale, Edizioni di Comunità, Milano, 1965).
- Petrenek, C. F, Corey, S., & Black, R. (1992). Three levels of learning in simulations: participating, debriefing, and journal writing. *Simulation & Gaming*, 23 (2), 174-185.

Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerrini e Associati.

Schutzenberger, A. A. (1972). *Trattato di psicodramma*. Firenze: Martinelli.

Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

University of Chicago. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press. (trad. it. *Mente, sé e società*, Ed. Universitaria, Firenze, 1966).

University of Pennsylvania. (1969). *Strategic Interaction*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press (trad. it. *L'interazione strategica*, il Mulino, Bologna, 1998).

Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistok (trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974).

Yardley, K.M. (1982). On distinguishing role plays from conventional methodologies. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 12 (2), 125-139.

Yardley-Matweczuk K.M. (1997). *Role play theory and practice*. London: Sage Publication.