

Rafael V. Orden Jiménez  
Juan José García Norro  
Emma Ingala Gómez (eds.)

Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía

**escolar  
y mayo**  
EDITORES

FACULTAD DE FILOSOFÍA



UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID

Cienfuegos, B., *La Pensadora Gaditana* (ed. de Cinta Canterla), Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 1996.

Mill, J. S., y Taylor Mill, H.: *Ensayos sobre la igualdad sexual*, (ed. de Neus Campillo), Madrid, Cátedra, 2001.

Bebel, A., *La mujer y el socialismo*, Madrid, Akal, 1977.

Beauvoir, S. de, *El segundo sexo*, Madrid, Cátedra, 2005.

Arendt, H., *La condición humana*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2007.

Friedan, B., *La mística de la feminidad*, Madrid, Cátedra, 2009.

Millet, K., *Política sexual*, Madrid, Cátedra, 1997.

Pateman, C., *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos, 1995.

Mackinnon, C., *Hacia una teoría feminista del Estado*, Madrid, Cátedra, 1995.

Benhabib, S., *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y postmodernismo*, Gedisa, 2006.

Butler, J., *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós Ibérica, 2007.

Boni, T., *Que vivent les femmes d'Afrique?*, París, Éditions Karthala, 2011.

Han, B. Ch., *La agonía del eros*, Barcelona, Herder, 2014.

#### 10. SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En el momento de escribir este trabajo no hay disponibles aún datos sobre el grado de satisfacción de los estudiantes del curso 2014-2015 en relación con esta asignatura. Indicamos aquí los de la promoción anterior, el primer año que se puso en práctica la Guía Docente que aquí hemos descrito, en comparativa con otros datos de la Pablo de Olavide. Sobre un máximo de 5 puntos, la satisfacción media de los estudiantes con el profesorado de la UPO fue de 4.14; con el profesorado de la Facultad de Humanidades fue de 4.22; y con el profesorado del Departamento de Geografía, Historia y Filosofía, al que pertenece el Área de Filosofía, fue de 4.14. La satisfacción media de los estudiantes en relación al Área de Filosofía misma fue superior, de 4.33 puntos. Y con respecto a la asignatura en concreto aún mayor: 4.66.

Comparación de medias de Valoración de la Actividad Docente (Grados)

	0	1	2	3	4	5
Universidad	[Barra de progreso hasta 4.14]					4.14
Centro	[Barra de progreso hasta 4.22]					4.22
Departamento	[Barra de progreso hasta 4.15]					4.15
Área	[Barra de progreso hasta 4.33]					4.33
Profesor	[Barra de progreso hasta 4.66]					4.66

Del total de los estudiantes que evaluaron la materia en el curso 2013-2014, el 38.10 % eran hombres y el 61.90% mujeres.

### *Philosophia ludens.*

#### **Giochi di filosofia per le Scuole superiori**

Annalisa Caputo

University of Bari

#### PREMESSA

*Philosophia ludens* è un laboratorio di didattica della filosofia di carattere teorico/empirico, promosso da docenti universitari, ricercatori, insegnanti di scuola media superiore. Il progetto, nato nel Sud dell'Italia (presso l'Università degli Studi di Bari) si è trasformato in un felice incontro tra quelle che, spesso, sono parallele senza possibilità di incontro: la ricerca universitaria e l'insegnamento nelle Scuole medie superiori.

Il percorso ha alle sue spalle circa dieci anni di sperimentazione e riflessione. Il gruppo (costitutosi anche in Associazione) ha prodotto già una serie di testi e articoli, di cui uno proprio con il titolo *Philosophia ludens*<sup>1</sup>; e ha lanciato una rivista on-line internazionale, con una sezione specifica sulla didattica della filosofia (logoi.ph).

Le proposte di *Philosophia ludens* sono pensate come supporto per i docenti che vogliono sperimentare una didattica di tipo ludico-creativo, con strumenti da usare insieme (e non in alternativa) a quelli tradizionali (lezione frontale, interrogazione, studio del manuale, lettura di classici, ecc.).

I giochi sono presentati come gare (tra gli studenti di una classe, divisi in squadre), pensate per vivere in maniera divertente (ma anche rigorosa) il dialogo con i pensatori del passato, con le loro proposte e letture della vita, con i loro scritti. I gruppi giocano gareggiando tra loro: questo consente di unire le dinamiche proprie dello stile collaborativo (dentro la squadra) con le dinamiche proprie della competizione (tra le squadre). Nell'unione tra spirito di collaborazione e spirito di competizione consiste non solo la novità della metodologia d'apprendimento, ma anche la miscela vincente della proposta,

<sup>1</sup> Cf. in particolare Caputo, A., *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, Meridiana, Molfetta, 2011; De Natale, F., Caputo, A., Mercante, A., Baldassarra, R., *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, Bari, Stilo, 2011. Rimandiamo a questi testi per un approfondimento dei temi qui presentati.

come cercheremo di mostrare (a partire dai dati delle verifiche del progetto stesso).

In questi dieci anni abbiamo inventato circa trecento giochi, articolabili (come spiegheremo con maggiore precisione) in otto tipologie principali: *giocare (a) con i problemi; (b) con le astrazioni; (c) con il linguaggio; (d) per visualizzare i concetti; (e) per immedesimarsi negli Autori; (f) per riflettere sul presente; (g) con i testi; (h) giocare con i giochi.*

Come è possibile intuire già da queste prime battute, la proposta, pur presentandosi per molti versi come innovativa, intende innestarsi sul solco della «tradizione» (della filosofia, della didattica, della storia del gioco) e ripensare i modelli classici dall'interno.

Articoleremo la nostra presentazione in cinque passaggi: vedremo prima l'emergere del tema del gioco all'interno della storia della filosofia e della didattica; mostreremo, dunque, sinteticamente, la situazione italiana in relazione all'insegnamento della filosofia. Quindi presenteremo in maniera più articolata la proposta di *Philosophia ludens* e indicheremo alcuni modelli di possibili giochi filosofici. Infine faremo il punto sul progetto/sperimentazione, sulla verifica dei primi risultati e sugli scenari ancora aperti.

## 1. L'EMERGERE DEL GIOCO: NELLA FILOSOFIA E NELLA DIDATTICA

La storia dei rapporti tra gioco e filosofia ha radici lontane. Si potrebbe persino provare (come ha fatto J. Huizinga in *Homo ludens*)<sup>2</sup> a vedere quanto *ludus* abbia al suo interno la storia della filosofia: dal «sacro gioco di enigma», alla dialettica sofistica; dal «nobile gioco» della filosofia (Platone), ai meccanismi logici di Aristotele; dalla *disputatio* medioevale alla «polemica» della scienza e della filosofia moderna; dalla riscoperta romantica del gioco, fino alla crisi del Novecento.

Ma il «serio» lavoro del concetto ha un ruolo altrettanto importante in questa storia. Mano a mano che il pensiero si è strutturato in disciplina (e il *ludus* è stato ridotto a mero *iocus*), si è dato un divorzio tra filosofia e gioco; tanto che oggi la storia della filosofia più che la storia di «un sacro giocare», appare come la narrazione della divisione tra *philosophia* e *ludus*.

È evidente, tuttavia, che il Novecento, a partire dall'eredità nietzscheana, ha messo in atto una brusca svolta a riguardo. Numerosi sono i pensatori del secolo scorso che direttamente o indirettamente hanno studiato il gioco: L. Wittgenstein, M. Heidegger, E. Fink, H. G. Gadamer, J. Derrida, J. Baudrillard<sup>3</sup>,

<sup>2</sup> Huizinga, J., *Homo ludens*, tr. it. Torino, Einaudi, 2002.

<sup>3</sup> Wittgenstein, L., *Ricerche filosofiche*, tr. it. Torino, Einaudi, 1967; Heidegger, M., *Il principio di ragione*, tr. it. Milano, Adelphi, 1991; Fink, E., *Il gioco come simbolo del mondo*, tr. it. Roma, Lerici, 1969; Gadamer, H. G., *Verità e metodo*, tr. it. Milano, Bompiani, 1983; Derrida, J., *La scrittura e*

per fare solo alcuni nomi. In qualche maniera, possiamo dire che proprio la crisi della Modernità (il post-moderno) è diventata l'alveo storico-filosofico delle filosofie del gioco. Un filosofo che perde la torre d'avorio delle proprie sicurezze, può diventare più facilmente un filosofo «in gioco».

Questo dal lato teorico. Com'è si è evoluta, la situazione, invece, dal punto di vista scolastico?

In questo caso dovremmo ricordare molti fattori culturali e legislativi, che hanno consentito l'ingresso di una didattica ludiforme nelle Scuole italiane<sup>4</sup>. In particolare gli anni Novanta hanno segnato lo sviluppo delle sperimentazioni, che hanno «messo in gioco» storia, italiano, inglese, matematica, ecc. Cenerentola, in questo, è rimasta la didattica della filosofia: erede, forse, più della storia del divorzio tra la seria *sophia* e il fanciullo *iocus*, che della storia delle nozze tra filosofia e *ludus*. In quest'ottica si spiegano i ritardi e le perplessità rispetto ad una didattica ludica in filosofia. In che direzione, invece, è andato l'insegnamento della filosofia?

## 2. L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA IN ITALIA: TRA METODO STORICO E METODO TEORETICO

La storia della Scuola qui va insieme alla storia del pensiero. Il termine iniziale è infatti la *Riforma-Gentile* del 1923: rielaborata, criticata, rivalorizzata. In ogni caso da lì prende il via la discussione –connessa anche alla contrapposizione tra Benedetto Croce e Giovanni Gentile– che ancora oggi è presente in Italia: metodo storico o teoretico?

Gentile non ha proposto Manuali/sintesi della storia della filosofia, ma, al contrario, un insegnamento *teoretico*, legato alla lettura dei Classici. Però, di fatto, la riduzione manualistica e non la forza del pensiero è quella che ha fatto (e spesso fa) scuola, in tutti i sensi.

La Scuola di massa ha spinto in direzione di una riforma didattica. Gli anni Settanta e Ottanta sono stati preziosi: convegni, monografie, nascita di riviste specializzate. Ma sono stati gli anni Novanta che hanno segnato un vero e proprio punto di non ritorno per la didattica, grazie anche a quello che a nostro avviso resta uno dei migliori tentativi di riforma dei programmi della Scuola superiore, i cosiddetti *Programmi Brocca* (del 1992)<sup>5</sup>.

*la differenza*, tr. it. Torino, Einaudi, 1990; Baudrillard, J., *Lo scambio impossibile*, tr. it. Trieste, Asterios, 2000. Per un approfondimento di queste tematiche (con relativa bibliografia) rimandiamo al nostro testo, già citato: *Un pensiero in gioco*.

<sup>4</sup> Pensiamo ai giochi di simulazione e quelli di ruolo, allo sviluppo della teoria dei giochi, ma anche all'attivazione, negli anni '70, della programmazione curriculare per obiettivi e, più in generale, alla diffusione dell'autonomia scolastica.

<sup>5</sup> Commissione Brocca, «Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei

Ci piace ricordare, in questo contesto, il saggio di G. Semerari (*La filosofia e il suo insegnamento*, 1991)<sup>6</sup> e l'intervento di F. Bianco (*Insegnamento della filosofia: metodo «storico» o metodo «zetetico»?», 1990*)<sup>7</sup>, che propongono la distinzione tra metodo storico di insegnamento (legato alla successione cronologica degli Autori) e metodo «zetetico», portato avanti intorno a questioni, temi: un metodo che potremmo chiamare anche «teoretico», o, meglio, «ermeneutico». Non è un caso se questa seconda possibilità è stata ripresa e sviluppata, a Bari, da F. De Natale<sup>8</sup> (e M. De Pasquale<sup>9</sup>), in uno spazio di lavoro che è riuscito a mettere insieme ricerca empirica e teorica e dunque a schiudere nuove prospettive didattiche. Numerosi altri potrebbero essere i nomi da fare. Basterebbe, per il mondo Accademico, ricordare E. Berti<sup>10</sup> e L. Illetterati<sup>11</sup> e, per il mondo della scuola, E. Ruffaldi<sup>12</sup>, M. Trombino<sup>13</sup>, F. C. Manara<sup>14</sup>. Si tratta di autori che hanno promosso e verificato sul campo la ricchezza delle indicazioni dei *Programmi Brocca*, mostrando che un'alternativa alla «triade lezione/studio individuale/interrogazione» è veramente possibile: «osando» una svolta non solo nei contenuti o nelle tecniche didattiche, ma soprattutto nei modelli di riferimento (il con-filosofare in classe, il laboratorio filosofico con gli studenti, la classe come comunità educante).

In quest'ottica si è posto anche il cosiddetto *Documento dei saggi* (della fine degli anni '90)<sup>15</sup>. E, forse, non è un caso se in questa proposta, ad un certo

trienni. Le proposte della Commissione Brocca», *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 59/60, Firenze-Roma, Le Monnier, 1992. In particolare i programmi di filosofia sono nel tomo I, pp. 212-235.

<sup>6</sup> Semerari, G., «La filosofia e il suo insegnamento», *Paradigmi*, IX, 27, 1991, pp. 591-606.

<sup>7</sup> Bianco, F., «Insegnamento della filosofia: metodo «storico» o metodo «zetetico»?», *Paradigmi*, VII, 23, 1990, pp. 391-410.

<sup>8</sup> Cf., tra gli altri lavori, De Natale, F. (a cura di), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Bari, Stilo, 2004.

<sup>9</sup> Cf. in particolare De Pasquale, M., *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano, Franco Angeli, 1994.

<sup>10</sup> Tra i numerosi lavori che si potrebbero ricordare, ci piace rimandare all'intervista che E. Berti ci ha concesso proprio in occasione del Convegno a Madrid sulla Didattica della filosofia. L'intervista è on-line sulla rivista *Logoi*, I, 1, sezione *Teaching Philosophy*, con il titolo: *L'esperienza filosofica, tra ricerca, insegnamento, dialogo. Intervista ad Enrico Berti*.

<sup>11</sup> Cf. Illetterati, L. (a cura di), *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*, Torino, Utet Università, 2007.

<sup>12</sup> Tra gli altri lavori, segnaliamo Ruffaldi, E., *Insegnare Filosofia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

<sup>13</sup> Tra gli altri studi, cf. in particolare Trombino, M., *Elementi di didattica teorica della filosofia ed Elementi di didattica empirica della filosofia*, Bologna, Calderini, 1999-2000.

<sup>14</sup> Cf. in particolare Manara, F. C., *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare. Appunti per una nuova didattica della filosofia*, Milano, Lampi di Stampa, 2004.

<sup>15</sup> Commissione dei Saggi, «Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei saggi», *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze, 1997.

punto, emerga anche il gioco didattico: «e non solo a livello elementare. Il vero gioco è vivace, lieve, ma anche appassionato, e quindi serio: (...) un invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, contesti didattici all'interno dei quali apprendere sia esperienza piacevole e gratificante»<sup>16</sup>.

Nel 2010 Il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ha fornito delle *Indicazioni nazionali* che si pongono, a nostro avviso, come tentativo sintentico di fragile equilibrio: tra richiesta di competenze e di conoscenze, tra l'insegnare la storia della filosofia e l'insegnare a filosofare, tra la lettura dei classici e lo studio del manuale, tra la specificità disciplinare e l'«individuare nessi tra la filosofia e le altre discipline».

E in queste indicazioni riteniamo che gli insegnanti possano inserirsi, con serietà e passione, anche sfruttando le possibilità di una didattica ludica. Eccoci dunque alla nostra proposta.

### 3. UNA FILOSOFIA IN GIOCO

Intendiamo l'espressione «filosofia in gioco» in due accezioni. Primo: il tentativo di «fare» filosofia prima e più che «studiare» una serie di Autori. Un pensare che mette in questione se stesso, i propri statuti e modelli di trasmissione del sapere; che vuole andare alle radici del «movimento» del filosofare, movimento di coinvolgimento dell'intera esistenza (e non solo di un cervello o di occhi che leggono e/o bocche che ripetono quanto spiegato l'insegnante). Un pensare, dunque, aperto sul mondo, là dove il mondo che si vuole mettere in gioco, è quello del gruppo-classe, luogo in cui l'ora di filosofia, può trasformarsi da spazio di mera trasmissione del sapere in laboratorio del filosofare.

Da qui, il secondo (e centrale) significato dell'espressione «*Filosofia in gioco*», significato che traiamo, non a caso, da un pensatore fondamentale per l'ermeneutica contemporanea, H. G. Gadamer: il gioco come forma di «mediazione» e «arricchimento». Come Gadamer spiega in *Verità e metodo* (1960), la verità non si connette necessariamente alla dimensione metodico-scientifica della ricerca, ma esistono «esperienze extrametodiche di verità», che, nei loro risvolti didattici, possiamo chiamare *strumenti alternativi di esperienza filosofica*. Il gioco (il giocare in classe) e l'arte (fare esperienze di percorsi al confine tra filosofia e pittura, musica, cinema, ecc.) sono possibilità di *arricchimento* del cammino formativo: sia dei discenti che dei docenti.

Se è vero che il *theorein* non è mera contemplazione disinteressata, ma coinvolgimento partecipativo in ciò che si vede e sperimenta, allora, quanto più l'avvicinamento alla filosofia sarà «pativo», coinvolgente, tanto più la classe farà un percorso nel «filosofare». Nella consapevolezza che ogni filo-

<sup>16</sup> *Ibid.* (§ 2.5).

sofo ha qualcosa da mostrare, e nessuno ha e può avere la pretesa di esaurire la visione del tutto.

Per questo, i giochi di filosofia, accanto e oltre l'obiettivo di verifica e/o approfondimento, hanno sempre l'obiettivo di aiutare gli studenti ad entrare nel mondo del filosofo preso in esame, e di «trasformarsi nella sua forma» (per dirla con Gadamer): un gioco delle parti, in cui la «trasmutazione» nel pensiero di un altro (Taletè, Anassimandro, Platone...) diventa partecipazione al suo pensiero: una prospettiva in più, a partire dalla quale vedere la realtà.

Concretamente in che cosa consiste il metodo *Philosophia ludens*? Il materiale di base è quello che nasce dalla spiegazione dell'Autore o del periodo storico. La classe viene divisa in squadre<sup>17</sup>, in maniera tale da sfruttare nel gioco anche i vantaggi del cooperative learning (accrescimento di interesse, valorizzazione del dialogo, dello stile partecipativo di indagine)<sup>18</sup>. Fondamentale sarà il debriefing finale, come momento di passaggio dall'esperienza al concetto<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> I giochi descritti sono pensati per essere svolti con 4 squadre, composte da un minimo di 5 ad un massimo di 7 ragazzi. La quantità delle squadre dipenderà anche dalla numerosità della classe. Inevitabilmente un numero troppo elevato di ragazzi in una squadra impedirà un lavoro di qualità. In questo caso, meglio una squadra in più! Un primo tempo di lavoro nelle squadre (di almeno 2/3 minuti) deve essere dedicato alla divisione dei compiti, per consentire una distribuzione dei ruoli e valorizzare la presenza di ciascuno all'interno della squadra.

<sup>18</sup> Ovviamente il gioco andrà usato con parsimonia, all'interno della programmazione. Andranno calcolati (e bilanciati) con molta attenzione i tempi da dedicare ad esso, in maniera tale che lasci tempo congruo alla classica spiegazione e alla verifica. Sarà fondamentale dare un punteggio finale e decretare un primo, un secondo, un terzo e un quarto posto. I punteggi sono ovviamente anche una forma di valutazione delle attività fatte dalle squadre, che non rimandano ad un voto, ma che servono come giudizi dati ai ragazzi. Dunque vanno sempre giustificati da parte dell'insegnante. Ogni gioco, a seconda dell'obiettivo che si propone, prevederà un diverso calcolo dei punti assegnati. Il punteggio finale sarà dato dalla somma di alcuni punteggi parziali. Per esempio, è sempre bene dare un primo punteggio per come si è lavorato nel gruppo (dunque per valorizzare il lavoro cooperativo svolto). Altri sotto-punteggi possono essere dati per la chiarezza dell'esposizione del lavoro di gruppo (chiarezza orale, se l'esposizione è orale; scritta se si richiede un lavoro scritto); l'originalità e creatività della soluzione (se il gioco è creativo); la correttezza della soluzione (se il gioco prevede delle risposte univoche, oggettive); l'elaborazione grafica (se c'è un disegno da fare); l'interpretazione (se il gioco prevede una drammatizzazione); l'uso dei diversi linguaggi in gioco (se sono previsti dal gioco: movimento del corpo, uso della musica, del disegno, ecc.); la coerenza della soluzione (se si chiede ai ragazzi di trovare delle soluzioni); la quantità e qualità dei rimandi al testo o all'Autore studiato (se il gioco lo richiede); ecc.

<sup>19</sup> Ogni gioco, per essere veramente «educativo», necessita di un dopo-gioco, detto *debriefing*: è il momento in cui l'esperienza fatta viene portata a concetto, diventa intenzionalmente consapevole; è il momento dell'analisi (in forma di discussione) di quanto avvenuto, per comprenderne il senso, o meglio i sensi. Già efficacemente adoperato nelle esercitazioni militari e in alcuni *setting* psicologici, il *debriefing* si è imposto come imprescindibile nel *setting* educativo. Il compito dell'insegnante è lasciar esprimere i ragazzi e guidarli nella discussione collettiva. Il

Tenendo fermo lo spazio/tempo particolare del gioco filosofico legato all'insegnamento (lo spazio-aula, il tempo scolastico), le possibilità di una didattica ludica in filosofia sono diverse<sup>20</sup>.

#### 4. ALCUNE PROPOSTE DI GIOCHI FILOSOFICI

Come detto all'inizio, possiamo schematizzare i giochi di *Philosophia ludens* in otto tipologie principali.

a) *Giocare con i problemi* (giochi di problem-solving, di ricerca, di brainstorming). Sono dinamiche legate al *decision making*, alla ricerca di soluzioni creative. D'altra parte, che cos'è la filosofia se non un giocare con i problemi, un giocare a chiedersi perché? *Qual è l'archè? Che cos'è un'idea? Che cos'è il bene?* Ogni domanda della filosofia e ogni autore può essere introdotto da un gioco di *problem-solving*: basterà recuperare la «domanda» e chiedere alle squadre di risolvere il problema, di cercare la risposta alla questione di riferimento. Non sarà la risposta di Taletè o di Platone; sarà quella del gruppo: ma poi il gruppo sarà chiamato a confrontarsi con le risposte dei filosofi; ed entrerà nel loro pensiero con la curiosità di chi vuole cercare una soluzione alternativa a quella trovata nella squadra. In questo caso il gioco «precede» la spiegazione degli Autori.

b) *Giocare con le astrazioni* (giochi con le mappe concettuali, le procedure logiche, giochi enigmistici, o legati alla teoria dei giochi). Anche in questo caso si tratta di lavori radicati nella tradizione filosofica: basterebbe pensare alla *diairesis* platonica o ai sillogismi aristotelici, o al rapporto tra individuo, genere e specie. Queste «costruzioni» concettuali sono già in sé ludiche: sarà sufficiente mettere in gara le squadre tra loro e vedere chi riesce a costruire con maggiore precisione, per esempio, una mappa concettuale o una serie di sillogismi, o... un «quadrato» sulle teorie degli universali.

c) *Giocare con il linguaggio*. Dai tempi di Parmenide, linguaggio e pensiero sono stati messi in correlazione. E, allora, è possibile giocare con la «variazione di stile» (trasformando, per esempio, un sistema filosofico in aforismi e vice-

fine primario qui non è portare i ragazzi a dire quello che «noi» vogliamo, sappiamo, immaginiamo, ma lasciar venire al concetto le «loro» esperienze vissute. Esistono diverse modalità di *debriefing*. Il *debriefing* classico è in tre fasi: descrizione (soprattutto dello stato emotivo vissuto durante il gioco); analisi-analogia (relazione con la vita e le situazioni concrete); applicazione (che cosa si è imparato dal gioco). Riteniamo, però, che esista una relazione del tutto particolare tra *debriefing* ed esercizio filosofico e, dunque, che i giochi di filosofia possano consentire anche delle modalità di dopo-gioco assolutamente originali; infatti che cos'è il *debriefing* se non una dinamica socratica/teoretica? In filosofia, un dopo-gioco può servire non solo per problematizzare quanto fatto, ma anche a riaprire questioni, a lanciare nuovi problemi.

<sup>20</sup> È doveroso per noi ricordare che sia nell'impostazione che nel titolo stesso del progetto siamo debitori alla scuola di *Historia ludens*, fondata a Bari dal prof. Antonio Brusa, per una didattica ludica della storia.

versa; trasformando un concetto in calligramma, o in articolo di giornale, ecc.). Appartengono a questa tipologia anche i *giochi con le storie* (in cui si aggiungono, o sottraggono o sostituiscono i personaggi all'interno di alcuni testi: per esempio, nei dialoghi platonici), i *giochi di narrazione fantastica* (per esempio una monade che racconta la propria giornata; Dio che dimostra la propria esistenza; l'arringa finale della ragione di Kant... nel suo stesso tribunale); e tanto altro ancora.

d) *Giocare per visualizzare i concetti*. Anche questi sono legati alla didattica laboratoriale, ma prima ancora all'uso particolare che, all'interno della tradizione filosofica, riveste l'uso delle immagini. Sono giochi con le metafore, o che chiedono ai ragazzi di produrre una creazione artistica sul tema.

e) *Giocare per immedesimarsi negli Autori*. Sono un riadattamento alla filosofia dei giochi di ruolo o di simulazione, la cui efficacia nell'apprendimento è ormai dimostrata. Sono i giochi più coinvolgenti per i ragazzi. Ogni squadra rappresenta un filosofo e deve difendere la sua posizione contro le altre. Si tratta di giochi di disputa, o di «tribunale», o di drammatizzazione: liberi o guidati. E così, ecco Cartesio, Hobbes, Spinoza e Leibniz che discutono su che cosa è la sostanza. O Kant, Fichte, Schelling ed Hegel che diputano su «chi sono io?», ecc.

f) *Giocare per riflettere sul presente*, ma sempre a partire dalla conoscenza dell'Autore e del suo contesto storico: perché il passato parla al presente se è riconosciuto nella sua alterità e non banalmente attualizzato. Dunque: giochi di matrice socio-politica, giochi con i mass-media. Si parte dal filosofo studiato e si guidano gli studenti a rileggere l'attualità a partire dalle sue categorie. Per esempio: *Andiamo in Borsa con gli occhiali di Marx*; oppure *Ripensiamo le scelte politiche del nostro paese con le «idee» di uno dei pensatori del Rinascimento*; ecc.

g) *Giocare con i testi*. Perché il pensiero della tradizione ci viene consegnato innanzitutto negli scritti dei filosofi e, se vogliamo dialogare con loro, dobbiamo innanzitutto conoscere il loro pensiero. E, allora, ecco giochi per i quali gli studenti devono aver letto in maniera previa, a casa, parti di testi filosofici; o, al contrario, giochi che guidano i ragazzi nell'analisi di testi filosofici.

h) *Giocare con i giochi*. Con una sorta di ironica meta-teoria, si propone un'applicazione alla filosofia dei modelli classici (e meno classici) di giochi: una caccia al tesoro (i bigliettini relativi alle prove sono stati nascosti in classe preventivamente dall'insegnante, come in ogni 'classica' caccia; ma gli indizi sono costruiti a partire dalla filosofia dell'Autore di riferimento, per esempio, Aristotele<sup>21</sup>); il domino (sulle tessere, invece dei numeri, ci sono i termini, per

<sup>21</sup> Ad esempio, ecco l'indizio n.1: Il bigliettino della prossima tappa lo troverete vicino a quell'oggetto che ha per causa materiale il legno, per causa efficiente il falegname, per causa finale l'indottrinamento da parte del docente (cioè, la cattedra).

esempio, della filosofia ellenistica, che le squadre devono collegare tra loro in maniera corretta), giochi da tavola, giochi con le carte, giochi a quiz...

## 5. IL PROGETTO DI RICERCA, LA SPERIMENTAZIONE E I PRIMI RISULTATI DELLE VERIFICHE

Potremmo continuare, ma i giochi del testo *Philosophia ludens* sono duecento cinquanta (e, negli ultimi anni, a questi se ne sono aggiunti numerosi altri) e non avrebbe senso indicarli tutti. Ci sembrava importante solo indicare il «come» della loro costruzione e creare un po' di curiosità.

Possiamo tornare ora alla struttura del «progetto». Trattandosi di una sperimentazione, il metodo con cui il gruppo si è mosso e si sta muovendo è quello di una ricerca scientifica. Dunque: ricerca di base – ipotesi – sperimentazione – verifica – nuova proposta.

Schematicamente i passi fatti finora sono stati i seguenti:

- a) 2006-2008: Avvio non strutturato della ricerca. Messa a punto di alcuni strumenti-base per la successiva sperimentazione.
- b) 2008-2011: Progetto d'Ateneo, guidato dal Prof. F. De Natale.
- c) 2008-2010: Sperimentazione sistematica in due Scuole superiori e nel Laboratorio di didattica della filosofia della SSIS-PUGLIA.
- d) 2010-2011:

d.1) Prima elaborazione della proposta e stesura di due testi:

A. Caputo, *Philosophia ludens: 240 attività per giocare in classe con la storia della filosofia*, op. cit.: che presenta una serie di dinamiche ludiche che ogni insegnante (senza l'aiuto di esperti esterni) può mettere in gioco in classe: da Talete alla filosofia del '900.

F. De Natale, A. Caputo, A. Mercante, R. Baldassarra, *Un pensiero in gioco. Storie, teorie ed esperienze di didattica ludica in filosofia*, op. cit.: un testo di carattere maggiormente teorico/narrativo, composto da una parte relativa al rapporto tra filosofia, gioco e didattica; e una parte che contiene il resoconto della sperimentazione fatta in classe da R. Baldassarre e A. Mercante (insegnanti di Liceo, già dott. di ricerca in filosofia): un resoconto arricchito da testi scritti dagli studenti stessi: *Diari di bordo* in cui raccontano la loro avventura.

d. 2) Prosieguo della sperimentazione (allargata a diverse scuole della provincia di Bari).

d. 3) Organizzazione di un Sito ([www.ilgiocodelpensiero.it](http://www.ilgiocodelpensiero.it)), in cui tutt'ora confluiscono i risultati delle ricerche e delle sperimentazioni.

d. 4) Costruzione di un sistema di verifica (a partire dalle schede di auto-valutazione consegnate ai ragazzi alla fine di ogni gioco o percorso ludico sperimentato), con l'aiuto di un'agenzia di marketing ed elaborazione dati. Nel Sito sono visibili le tabelle di gradimento da parte degli studenti. I giochi hanno ottenuto nel 60-70 % un punteggio valutativo pari a 5 (il massimo punteggio segnalabile).

Particolarmente interessante l'altissimo indice di gradimento ottenuto dal Laboratorio ludico di Didattica della filosofia (tenuto prima per la SSIS ora per il TFA: scuole di specializzazione per l'abilitazione all'insegnamento). Il laboratorio, frequentato dai giovani già laureati in filosofia, futuri docenti nelle scuole superiori, si tiene ormai da diversi anni, arrivando nel 2014 ad avere il massimo di valutazione dalla totalità degli iscritti.

- e) 2011-2013: Avvio di un nuovo progetto, guidato dalla Prof. A. Caputo, relativo alla possibilità di mettere in gioco il linguaggio della filosofia insieme ad altri linguaggi extra-metodici (musica, arte, letteratura, ecc.).
- f) 2011-2013: Sperimentazione di giochi interdisciplinari tra filosofia e musica classica.
- g) 2013-2014: Giochi interdisciplinari tra la filosofia e altri linguaggi (arti figurative, cinema, poesia, letteratura, psicanalisi).

Le sperimentazioni sono ancora in atto e non sono ancora formalizzate, ma possiamo indicare i primi risultati delle verifiche relative al progetto filosofia/musica classica.

Evidentemente la sfida era alta, perché il rischio era di rendere doppiamente specialistica la proposta. Come interessare gli studenti delle scuole superiori non solo ad una disciplina da loro spesso ritenuta «astratta» (come la filosofia) ma anche ad un linguaggio per loro molto spesso inascoltato (come la musica classica)?

La sfida è stata superata, a nostro avviso, brillantemente. Su circa trecento ragazzi, il voto medio è stato 4.1 (su 5).

- h) 2015: Come già anticipato, il passo successivo è stato l'ampliamento del progetto a livello nazionale e internazionale, grazie alla nascita di una nuova rivista on-line di filosofia (logoi.ph), che prevede una parte teorico/ermeneutica sulla ricchezza del dialogo tra i diversi linguaggi del pensiero (filosofia, arte, letteratura, musica, cinema) e una parte didattica relativa alla possibilità di mettere concretamente in gioco questi dialoghi.

Dunque: giocare sì, ma con una competenza (richiesta innanzitutto al docente e poi anche agli alunni) molto approfondita non solo del pensiero filosofico, ma anche della scrittura filosofica, e degli altri linguaggi del pensiero. Un gioco, infatti, è e diventa serio, se presentato da un insegnante serio. Quanto più sapremo mostrare (ai giovani che siamo chiamati ad educare) la nostra

competenza, conoscenza precisa e approfondita degli Autori e dei testi, delle interpretazioni e delle contestualizzazioni, quanto più sapremo mostrarci «seri» nella nostra preparazione e appassionati nelle motivazioni, tanto più i nostri alunni saranno capaci di percepire la serietà del gioco della filosofia e dei giochi con la filosofia. Un docente poco preparato (che pensasse di compensare i propri limiti facendo giocare gli alunni) farebbe in ogni caso giochi poco seri e giochi che non verrebbero mai presi troppo sul serio. Dunque, giochi non formativi. In fondo, nel gioco come nella vita, resta che la testimonianza di ciò che si è (e si fa) è sempre all'origine di tutto ciò che si vuole trasmettere e comunicare. Allora quella che Gadamer chiama la trasmutazione in forma, anche per il docente, diventa e può diventare compito (aiutare i ragazzi a trasmutare la propria forma); e questo compito può diventare essere, nuovo essere, arricchimento d'essere: essere «forma»tori. Il che è una scelta. E un augurio.