



progetto
Tana!

**Tana,
liberi tutti!**



a cura di **Aurelio Angelini**

Tana, liberi tutti! / a cura di Aurelio Angelini – [S. i. : S. n.], 2008.

1. Giochi. I. Angelini, Aurelio

790 CDD-21 SBN Palo211725

CIP – Biblioteca centrale della Regione siciliana "Alberto Bombace"

La stesura dei capitoli 1 e 2 è di Claudia Cardella
Foto di Gianpiero Di Maida

INTRODUZIONE

La scelta epocale nell'era della globalizzazione

Lo scenario che si presenta a noi, nell'epoca contemporanea, è quello di un mondo in costante sviluppo di interconnessioni e interdipendenze negli ambiti economico, scientifico, sociale, culturale e politico e di società in cui sempre maggiore è la presenza di culture ed etnie diverse.

Superata la tradizionale concezione che vedeva il globo diviso in primo, secondo, terzo e quarto mondo come sistemi separati e gerarchicamente ordinati, è oggi riconosciuta invece l'interdipendenza Nord/Sud, come relazione di dipendenza reciproca in un processo che ha portato una più diffusa integrazione fra le economie mondiali e allo stesso fenomeno della globalizzazione, in un movimento circolare che è andato, e che va, dall'uno all'altro senza soluzione di continuità.¹

Dentro un tale sistema, in cui sono state abbattute le frontiere economico-finanziarie e si è imposto un unico grande, globale mercato internazionale; in cui, di conseguenza, inevitabili e imprescindibili sono diventati i contatti, gli incontri e gli scontri fra società e culture diverse, si presenta sempre più importante e urgente la ricerca di modalità nuove di conoscenza, confronto e convivenza che consentano un vero riconoscimento reciproco e permettano la sopravvivenza e lo sviluppo di ognuna di esse.

Il costante scambio e meticciamiento delle culture è evidente e allo stesso modo è sotto gli occhi di tutti che le società vivono un complesso mutamento di equilibri che sta portando o ha già portato le comunità a riconoscersi come multiculturali e ricche di presenze sociali diverse. Si tratta quindi, di accettare la sfida epocale di questo millennio e scegliere se chiudersi sempre di più verso un egotico, cieco e autoreferenziale concetto di nazione, appartenenza

¹ Cfr. *Rapporto Brandt, North-South: A Program for Survival e Common Crisis North-South: Co-operation for World Recovery*, 1980.

etnica o religiosa oppure se aprirsi ad un reale e reciproco confronto fra le diverse culture al fine di sviluppare delle modalità di convivenza che vadano oltre il ristretto concetto di tolleranza e comprendano quello più ampio di collaborazione e corresponsabilità.

Globalizzazione e società multiculturali²

In un mondo così economicamente globalizzato, in cui si è imposto un unico modo di gestire e concepire gli scambi commerciali da parte di un sistema particolare, espressione di una cultura – quella occidentale di stampo capitalista – geograficamente individuabile e legata ad una specifica storia, la conseguenza più pericolosa e inevitabile, è stata, ed è, da una parte, quella di una preoccupante scomparsa di altre forme di economia e di conseguenza delle culture che ne sono generatrici, e, dall'altra, l'assunzione del modello occidentale come migliore e superiore a tutti gli altri, l'unico al mondo in grado di offrire benessere e ricchezza (o più precisamente, opulenza e spreco) e quindi quello a cui ispirarsi o verso cui tendere. Compresa la pericolosità di tutto ciò e conoscendo bene quanto questo vorace sistema economico e di pensiero sia capace di inglobare in sé tutte le possibili diversità e sottometterle ad un unico principio, figlio di un unico pensiero – il libero mercato – svilendo e mettendo al bando, come non-razionali, tutte le espressioni culturali altre, possiamo renderci conto di quanto sia importante oggi e per le generazioni future promuovere lo sviluppo di società non solo aperte alla diversità, accoglienti e tolleranti ma capaci di gestire e valorizzare la propria identità senza perderla o relegarla a puro folklore, rifiutando il monopensiero e accogliendo le contaminazioni culturali come uno stimolo positivo allo sviluppo di se stesse. Il primo passo è quello di accettare consapevolmente di essere inseriti in un mondo ricco di contraddizioni e di opportunità, immerso in un crogiolo di culture tutte di pari dignità e costantemente suscettibili di cambiamento, ponendosi con un atteggiamento di rispetto, accoglienza e accettazione delle diversità; si tratta, quindi, di concepire le nostre società di oggi e di domani come multiculturali e di muoversi in modo positivo e creativo verso la costruzione di una “convivialità delle differenze”.

² L'aggettivo multiculturale «rappresenta una situazione di fatto, ossia la coesistenza, all'interno della medesima comunità, di più gruppi etnici, espressione di culture diverse. [...] Descrive una realtà di cui si ha la consapevolezza e che si accetta. Rispetto e tolleranza sono gli atteggiamenti che conseguentemente vengono assunti e che, d'altronde, costituiscono l'obiettivo di fondo di specifici interventi governativi di alcune società prettamente pluriculturali». Da *Lessico interculturale*, EMI, pp. 114 e segg.

L'approccio interculturale

Non volendo allargare eccessivamente il campo della nostra trattazione, ci soffermeremo solamente su ciò che riguarda uno degli ambiti di fondamentale importanza per lo sviluppo di società positive e creative, come accennavamo sopra, che vadano verso la costruzione di luoghi di convivenza pacifica e cooperativa, quello dell'educazione. L'aspetto che ci interessa trattare, in particolare, è quello che si inserisce nella contemporanea riflessione sul rinnovamento dell'educazione e delle sue pratiche e che propone attraverso la contaminazione da parte di altre scienze sociali, quali la sociologia, la psicologia, l'antropologia, e la relativa sperimentazione sul campo, nuovi metodi e nuovi approcci che già la stanno trasformando dall'interno e che sempre di più sembrano confermarsi come validi per la formazione dei cittadini di domani. A questo proposito, ci sembra utile provare a racchiudere in un solo concetto questo movimento di profondo rinnovamento e il termine più adatto ci sembra quello di interculturalità.

Se infatti le società sono da definire (e da accettare) come "multiculturali", nel senso che si rileva e si prende atto di un dato di fatto, e cioè, la presenza di soggetti con usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, le strategie di intervento educativo dovrebbero essere di tipo "interculturale" nel senso di mettere in contatto, in interazione, le differenze.

Proprio la pedagogia e l'educazione interculturale sono percepite da diversi studiosi come una vera e propria rivoluzione copernicana, perché si passa da una visione statica di concetti come alterità, migrazione, relazioni di convivenza, a una visione dinamica, aperta al dialogo e al confronto tra le culture e tra i diversi ruoli nello stesso processo di apprendimento.

Ad esempio «Günther Friesenhahn segnala queste finalità per la pedagogia interculturale:

- è la risposta pedagogica alla società multiculturale;
- si fonda su un concetto di cultura allargato ed egualitario, che difende l'uguaglianza del valore di tutti gli uomini [e di tutte le donne] di tutte le culture;
- sostiene la possibilità di una convivenza pacifica e collaborativa di tutti gli uomini [e di tutte le donne];
- propugna un concetto aperto dell'apprendimento politico-interculturale;
- dispone di una consapevolezza politica che va al di là dell'apprezzamento paternalistico di forme di folclore o esotismo;
- rifiuta l'identificazione con una singola istanza pedagogica, con un'istituzione determinata o con una sola materia di insegnamento;
- assume una posizione problematicista, sempre in movimento, che svolge una funzione trasversale a diversi campi della pedagogia;

- si ricollega ai concetti di orientamento comune, lavoro collettivo e *Community Education*;
- si riconosce come contributo all'educazione alla pace e alla comprensione reciproca a livello internazionale».³

L'approccio interculturale ha le sue radici nel concetto di uguaglianza, non solo tra culture diverse ma anche tra costumi, usi e opinioni differenti. Il movimento interculturale parte da un profondo rispetto per tutte le espressioni umane, che non significa accettazione indiscriminata ed eterofila senza una valutazione critica, ma decostruzione dei pregiudizi legati al "diverso", elevazione a pari dignità per tutte le civiltà umane e disposizione all'ascolto e al confronto.

Una delle pratiche preliminari all'interculturalità è proprio quella della decostruzione, che investe, analizza e svela l'irrazionalità, l'inconsistenza e/o la pericolosità di concetti come quello di neutralità, di scienza "esatta", di razza, di guerra, di Stato/Nazione/Patria, di intelligenza unica, di progresso e sviluppo, etc.; o di schemi relazionali come l'atteggiamento di amicizia/inimicizia, di aggressività, di competizione, di percezione della normalità/anormalità o quelli maschilisti e misogini; passando per la decostruzione degli strumenti di apprendimento, di espressione sociale, di "oggetti" stessi già presenti nella cultura e nella società, arrivando alla delegittimazione delle strutture politico-economico-sociali, come ad esempio il WTO, i manicomi (o loro surrogati), le mutilazioni genitali femminili, il sistema indiano delle caste, etc.

Questo pratica preliminare è di fondamentale importanza perché:

«Quando culture diverse si incontrano/scontrano, si collocano il più delle volte in rapporto "asimmetrico". Sicché non basta il riconoscimento formale della loro uguaglianza in termini di valore e di civiltà, poiché rimangono da risolvere i "rapporti di forza" tra le stesse culture e i soggetti che ne sono portatori. Che fare, allora, affinché il dialogo interculturale sia veramente una relazione di reciprocità?

«Una delle risposte possibili è quella che passa attraverso la pratica della *decostruzione*⁴ dei pregiudizi, degli stereotipi, dei luoghi comuni, delle immagini deformanti, delle categorie linguistiche etnocentriche ecc. [...] La decostruzione va dunque intesa come promozione della capacità di mettersi in questione, di rivisitare e rivedere le proprie idee. Si tratta di un processo di revisione, relativizzazione, storicizzazione, decentramento delle proprie categorie concettuali».⁵

³ Cfr. G. Wallnoefer, *Pedagogia Interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2004, pp. 33 e 34.

⁴ Cfr. A. Nanni, *Decostruzione e intercultura*, EMI, BOLOGNA 2001.

⁵ Cit. da A. Nanni – S. Curci, *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna 2005, pp. 79-80.

Congedatisi definitivamente dall'etnocentrismo e dai pregiudizi legati alla nostra cultura possiamo disporci all'incontro interculturale con le altre culture. Allo stesso modo, il metodo educativo deve "agire" questo processo e depurarsi di schemi e strutture inutili che impediscono la comprensione delle altre civiltà; fatto ciò è possibile "praticare" una educazione interculturale e formare le nuove generazioni all'incontro costruttivo.


Strumenti nuovi: il gioco e la ludicità

L'educazione interculturale applicata alla scuola e al metodo di insegnamento in generale si presenta come attitudine interdisciplinare alla formazione, si propone come fondamento di tutte le materie insegnate, permeando di sé tutto il processo di apprendimento al fine di realizzare un metodo di insegnamento che educhi alla mondialità, alla responsabilità e alla convivenza pacifica, elevando l'inevitabile meticciamiento che avviene tra culture che vivono nello stesso luogo da realtà da tollerare a elemento prezioso di crescita. Per la sua apertura, volontà di eguaglianza e per la sua visione del mondo come rete di interdipendenze l'educazione interculturale e la sua didattica scardinano profondamente il concetto tradizionale di insegnamento facendo scendere dalla cattedra il professore e ponendolo tra gli alunni come guida, coordinatore e stimolo costante alla conoscenza della realtà, mai più come unico detentore della Verità.

Con il presente testo noi vorremmo inserirci in quella che è oggi la riflessione sulla necessità di rinnovamento dell'educazione e la ricerca di nuove metodologie didattiche che esprimano queste nuove concezioni, proponendo il gioco come valido ed efficace strumento di insegnamento (facilitatore dell'apprendimento) e spazio neutro nel quale sperimentare pratiche sociali critiche, utili a formare, allenare e far crescere la propria capacità di incontro; e vorremmo contribuire alla diffusione di un nuovo tipo di educazione, quella interculturale, promuovendo la pratica del gioco e la ludicità come peculiari e caratteristiche di questa rinnovata concezione, dimostratisi già, dalla pratica decennale di alcune scuole e di alcune agenzie formative extrascolastiche, ricchi e fecondi di risultati positivi.

A questo fine è orientato il primo capitolo che intende illustrare, mettendo a confronto alcuni giochi tradizionali provenienti da paesi diversi, come il gioco sia una pratica di conoscenza del mondo – della realtà fisica e delle strutture sociali – utilizzata sin dalla primissima infanzia in tutte le culture del mondo e quindi come essa possa rendersi strumento di apprendimento e sperimentazione valido a tutti i livelli e in particolare nella scuola come strumento specifico della didattica interculturale.

E alla riflessione su questa "nuova educazione" è focalizzato il secondo capitolo che vuole



concentrare l'attenzione sull'importanza delle sue proposte e sulla validità del metodo, portando ad esempio anche altre pratiche utilizzate parallelamente al gioco.

Scopo finale del presente contributo è dunque favorire lo sviluppo di una cultura sociale dell'accoglienza, dell'incontro, del rispetto e della collaborazione non solo tra le culture ma anche e primariamente all'interno delle strutture formative attraverso la diffusione della cultura ludica.

CAPITOLO 1

Il gioco



CAPITOLO PRIMO

Il gioco: incontro, conoscenza e crescita

Il gioco è una esigenza universale

Dalle campagne alle città, dai villaggi alle metropoli i bambini di tutto il mondo giocano o cercano di farlo ritagliandosi dei momenti esclusivamente dedicati a ciò. Come è chiaro a tutti, i bambini e i ragazzi giocano più degli adulti e degli anziani sia in termini di tempo dedicato al gioco che per varietà di giochi sperimentati. Ma sembra che l'esigenza di giocare non sia tipica solo della specie umana. Possiamo infatti osservare in modo diretto le capacità di gioco dei nostri animali domestici – cani, gatti, criceti... - e quanto sia frequente la voglia di giocare con noi o tra di loro. Inoltre ciò è stato osservato anche tra gli animali domestici destinati alla produzione come galli, anatre, vacche, capre, pecore, maiali, ecc. Chiaramente è di difficile riscontro nei moderni allevamenti industriali nei quali gli animali sono ammassati e ipersfruttati, in cui non hanno spazio a sufficienza neanche per le esigenze vitali di base. Ma negli allevamenti di tipo estensivo o tra le popolazioni agropastorali gli animali hanno la possibilità di esprimere questa loro propensione per il gioco. Ciò a maggior ragione si verifica anche tra gli animali selvatici come ad esempio possiamo vedere in alcuni documentari sulla vita selvaggia dei grandi felini della savana o tra gli elefanti e le gazzelle, ma anche tra gli animali del bosco: scoiattoli, uccelli, lupi, ecc.

Tuttavia, soprattutto nelle nostre società occidentali industrializzate, il termine gioco e la sua pratica è spesso sminuita e mortificata ad una attività minore, di mero intrattenimento o di semplice svago. Il gioco, in questi contesti culturali, viene considerato come momento improduttivo, come tempo non investito per qualcosa di importante e quindi futile. Lo si concepisce solo come utile strumento di ricreazione, di passatempo e distrazione – dallo studio, dal lavoro, dalla vita quotidiana “vera”.

Le fondamenta del gioco e le sue molteplici funzioni

Al mondo esistono diversissimi giochi e tipi di giochi tanti quante sono le società che li producono e i bambini che li giocano e molti sono anche i metodi per classificarli. Se scegliamo di affidarci alle classificazioni che Caillois¹ individua possiamo riconoscere almeno 4 categorie di giochi:

- **agon** o di competizione: quei giochi che si basano sulle abilità personali e si esprimono nella sfida, nella competizione tra giocatori, nei quali ognuno o ogni squadra cerca di vincere arrivando per primo o facendo qualcosa per più tempo o meglio, ecc.;
- **alea** o affidati alla sorte: i giochi d'azzardo, in cui non è importante l'abilità personale e tutto è affidato al destino, come ad esempio le scommesse, la roulette ma anche "la conta", testa o croce, ecc.;
- **mimicry** o di rappresentazione/finzione: quei giochi in cui si indossa una maschera, simbolica o reale che sia, come ad esempio nei giochi di drammatizzazione, di imitazione o di rappresentazione;
- **ilinx** o della ricerca della vertigine/di intense sensazioni psicofisiche: giochi che procurano sensazioni anche all'estremo del sopportabile, come ad esempio alcuni giochi degli indiani d'America in cui si legano o si appendono a pali e alberi, oppure i lanci dall'alto (con il paracadute o i lanci con l'elastico), le montagne russe, ecc. Giochi in cui si ricerca il rischio, la perdita di punti di stabilità, lo spaesamento.

Esistono inoltre altri tipi di giochi, essi si possono definire liberi e spontanei e si svolgono principalmente negli spazi naturali o domestici casuali – dove si è soliti vivere – dove bambini e adulti si incontrano per giocare anche con i loro animali domestici. Questi sono i giochi più diffusi al mondo e di cui esistono tipologie e varianti pressoché illimitate, tante quante sono le famiglie che li praticano al mondo. Possiamo dire di questi giochi che la loro caratteristica principale è la libertà.

Infine si possono riconoscere anche dei giochi "solitari" o di contemplazione «in cui il partecipante compie azioni tranquille senza alcuno sforzo e tensione, lasciandosi assorbire dalle proprie attenzioni o liberando i propri pensieri. Sono giochi di questo tipo, ad esempio, guardare uno stagno e ogni tanto gettarvi un sassolino; sedere sulla riva di un fiume, mettervi i piedi dentro e muoverli; giocare con la sabbia o la terra; passeggiare per le colline toccando

¹ Cfr. R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 1981.

gli alberi o strappando rami secchi e foglie...».²

Per tutti questi tipi di giochi esistono delle riflessioni comuni che si possono fare al fine di definire chiaramente in quali contesti il gioco si possa sviluppare autenticamente e secondo quali modalità.

La prima è la seguente: il gioco richiede libertà per potersi sviluppare e attivare. Senza libertà non si può giocare e non si può ottenere il gioco dalla costrizione.

La seconda: senza spensieratezza non esiste il gioco, esso deve potersi svolgere in un ambiente sicuro e protetto e deve fornire garanzie di sicurezza e tranquillità ai suoi giocatori al fine di lasciare loro esprimersi liberamente in esso.

Il vero fine del gioco è il gioco, questa è la terza riflessione utile. L'azione stessa del gioco non può avere nessun altro obiettivo se non realizzare il gioco stesso. Se così non si realizza, il gioco si trasforma in qualcos'altro: esercizio, lavoro, spettacolo.

Un'ultima riflessione importante ci sembra quella che fa riferimento al gioco come possibilità di esprimersi in uno spazio e in un universo temporale diverso da quello reale, in cui ogni giocatore possa sperimentare senza preoccuparsi delle conseguenze e delle situazioni che vive nella vita reale regole di convivenza nuove, umori, caratteri, ruoli e situazioni diverse dalle proprie. In pratica realizza la possibilità di sentirsi "l'altro".

Detto questo non possiamo non concludere ricordando che l'attività del gioco è altamente formativa, coinvolge tutta la sfera umana, è una attività completa con funzioni precise e importanti come quella cognitiva, affettiva, motoria e sociale.

Infatti il gioco è in primis ricreativo, rivitalizzante e riequilibrante dell'armonia con se stessi e con l'ambiente circostante. È utile all'esercizio e allo sviluppo delle facoltà psichiche, del sistema muscolo-scheletrico (per i giochi di movimento) e del sistema dei tessuti connettivi per chi è nella fase della crescita, per chi sta maturando e per coloro che vogliono mantenerli in buona salute. Il gioco è anche un potente metodo di apprendimento perché permette attraverso la sperimentazione in prima persona l'assimilazione di contenuti e concetti nuovi e difficili. Inoltre esso è un fondamentale mezzo di socializzazione, tra bambini, tra bambini e adulti, tra adulti stessi o tra comunità e gruppi.

² S. Loos, *Il giro del mondo in 101 giochi*, EGA, Torino 1998, p. 9.

Essendo il gioco uno strumento universale che aiuta a conoscere meglio se stessi e gli altri e che è presente, come vedremo in seguito, in tutte le popolazioni del mondo, esso si rivela anche come espressione tipica di ciascuna cultura che lo gioca. Infatti il gioco ha tra le sue funzioni quella di introdurre il bambino nella società facendogli sperimentare in un ambiente non impegnativo e non direttamente legato al mondo reale le regole sociali, i contesti e gli approcci alla vita tipici della propria cultura.

Giocando, infatti, si comprendono i significati delle azioni come la propria cultura li concepisce, si scopre lo stare insieme nella sua bellezza e nelle sue difficoltà di convivenza, si sperimentano ruoli e funzioni sociali. Proprio per questo il gioco diventa un importante “collante”, crea e rinforza vincoli e legami di amicizia, aiuta a capire il mondo e i suoi modi e quindi lo si può concepire come strumento di incontro dell’altro, il diverso da me per abitudini, individualità, etnia, cultura o religione.

Come giocano i bambini del mondo?

Qui di seguito riportiamo dei giochi raccolti da diversi testi³ e raggruppati per similitudine, spesso sotto il nome del corrispettivo gioco italiano; si tratta di una serie di giochi provenienti da tutti i continenti e da molti paesi che presentano la stessa struttura con varianti diverse a seconda del luogo geografico e della cultura locale in cui sono giocati.

Nonostante rimanga controversa l’interpretazione sull’origine delle similitudini tra giochi provenienti da paesi molto distanti fra loro – la riflessione antropologica, infatti, oscilla fra due tesi: la prima sostiene che come le persone viaggiano e migrano da un paese all’altro, così i giochi si spostano da un paese all’altro adattandosi ai diversi contesti culturali; la seconda invece si lega alla teoria dell’esistenza di un’unica specie umana⁴ che avendo una struttura mentale comune⁵ a tutti gli esseri umani e dei processi intellettivi uguali sia stata capace così come per il linguaggio anche per il gioco di elaborare realtà simili a migliaia di chilometri di distanza e tra popolazioni che non sono mai state in contatto tra di loro prima di una certa data – tuttavia, conoscere come si gioca nel resto del mondo ci aiuta a dimostrare e a capire

³ I giochi raccolti nelle prossime pagine sono tratti da: G. Barilla, M. Benzo, R. Porta, *Così giocano i bambini del mondo*, EMI, Bologna 2001; P. Maniotti, *Il mondo in gioco*, EGA, Torino 2007; S. Loos, *op. cit.*

⁴ Cfr. L. L. Cavalli-Sforza, *Geni, Popoli e Lingue*, Adelphi, Milano 1996.

⁵ Cfr. la teoria della grammatica generativo-trasformativa di Noam Chomsky.

quanto simili siano le attività di gioco a tutte le latitudini e quindi quanto simili, pur nella diversità di ambienti, storie e contesti, siano le esigenze di gioco di tutte le culture del pianeta.

Nel primo paragrafo presentiamo una raccolta di giochi di strategia riunificabili sotto il nome di quello da noi più conosciuto che è la dama, in alcune varianti internazionali. Lo abbiamo scelto proprio per la sua notevole diffusione a livello mondiale e quindi per la sua riconoscibilità come gioco universale.

La seconda tipologia di gioco è quella cosiddetta “di strada”. Interessante e significativa, secondo il nostro parere, perché, da una parte, essendo dei giochi poco strutturati è plausibile che abbiano assorbito più di altri la specificità culturale della popolazione che li ha giocati e che li gioca, dall'altra sono facilmente sperimentabili a livello didattico da parte degli insegnanti e di comune utilizzazione per gli educatori, i formatori, i ludotecari, gli animatori e tutti coloro che si occupano di ragazzi tra i 6 e i 13 anni.

Infatti: «[i giochi di strada] hanno come caratteristiche essenziali quelle di essere, [...] un'attività libera e volontaria, in cui è possibile, per chi vi partecipa, entrare e uscire, se si è stanchi o se non si prova più piacere per quello che si fa, senza essere penalizzati e senza che il gioco stesso ne risenta [...], di non richiedere uno spazio preciso, artificiale, costruito, ma, anzi, di sapersi adattare ai vari ambienti [...], di non essere vincolati da un tempo preciso [...], di non avere necessariamente per fine la vittoria e di non basarsi unicamente sulla competizione; infine di lasciare un grosso margine all'immaginazione e all'improvvisazione».⁶

⁶ P. Maniotti, *op. cit.*, p. 9.

La dama



«Kelb»

(Beduini del Sahara)

Numero dei giocatori:

2

Materiale occorrente:

Un tavoliere diviso in 25 quadretti, quello al centro ha una croce; 12 pedine di due colori.

Scopo del gioco:

Mangiare tutte le pedine dell'avversario.

Descrizione:

Ogni giocatore dispone le pedine a due a due sulle caselle libere, tranne sulla casella centrale. Si lancia un dado e chi fa il punteggio più alto inizia. La pedina che viene a trovarsi al centro non può essere mangiata. Per mangiare la pedina bisogna circondarla da due parti. La pedina che, muovendosi, va a sistemarsi tra due pedine avversarie non viene mangiata, ma verrà mangiata se non si muove successivamente. Nel caso il giocatore non possa più muoversi, l'avversario muove di nuovo la pedina per dargli una possibilità di gioco. L'intrappolamento può essere solo in orizzontale o verticale, mai in diagonale. La cattura è obbligatoria, ma il giocatore può scegliere quali e quante pedine catturare.

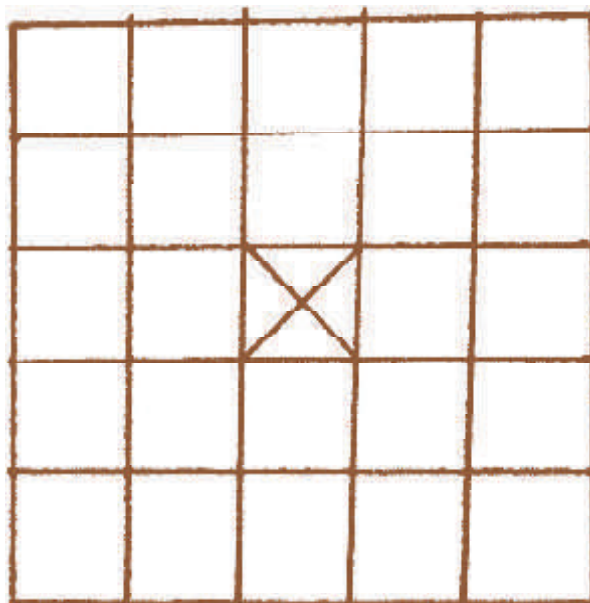


fig. 1 – Il «kelb»

Dama dei Balcani

(Bosnia)

Numero dei giocatori:

4

Materiale occorrente:

Un tavolo da gioco (tradizionalmente in Bosnia esso viene “scavato” nel terreno in base alla fantasia del momento), sedici pedine di 4 colori diversi (4 per ogni colore) e un dado.

Scopo del gioco:

Portare le quattro pedine del proprio colore alla fine del percorso.

Descrizione:

Inizia il gioco chi ottiene il numero più alto con un tiro iniziale del dado. A ogni tiro del dado il giocatore può scegliere quale delle quattro pedine muovere. Se due giocatori arrivano alla stessa casella, la prima pedina viene mangiata dalla seconda e deve ritornare nella posizione di partenza.

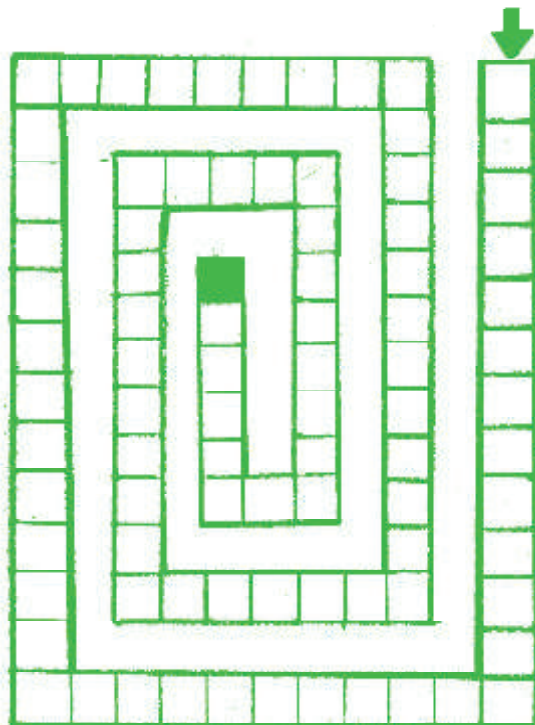


fig. 2 – La dama dei Balcani

Il gioco dei sedici soldati

(Bangladesh)

Numero dei giocatori:

2

Materiale occorrente:

Un tavoliere con una griglia di quattro caselle per quattro, con due "zone esterne" con la punta appoggiata su due lati contrapposti; sedici pedine bianche e sedici pedine nere (dette *guti*).

Scopo del gioco:

Eliminare tutte le pedine dell'avversario.

Descrizione:

All'inizio i *guti* devono essere posti sulla scacchiera nelle intersezioni delle linee, a esclusione della zona esterna dei triangoli. I due avversari si posizionano sulla base dei triangoli. Ogni giocatore, a turno, deve muovere da un incrocio delle linee a un altro incrocio libero. Si può muovere in diagonale, in orizzontale e in verticale, avanti e indietro. Le regole per eliminare le pedine avversarie sono le stesse della dama, senza l'obbligo di mangiare le pedine.

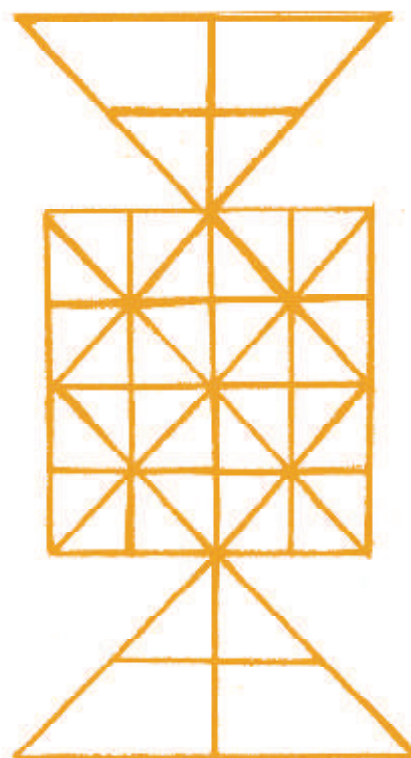


fig. 3 – Il gioco dei 16 soldati

La dama cinese

(Cina)

Numero dei giocatori:

2

Materiale occorrente:

Una tavola con 33 caselle circolari, formanti una croce con braccia di egual misura e 32 pedine sferiche (biglie, palline di argilla, sassolini). Le pedine vengono posizionate all'interno delle caselle. L'unica casella lasciata libera è quella posta al centro.

Scopo del gioco:

Rimanere con una sola biglia in una qualsiasi delle 33 posizioni che le sfere possono assumere.

Descrizione:

Come nella dama tradizionale, una pedina "mangia" un'altra pedina che la fronteggia saltandola se al di là di quest'ultima vi è una posizione libera. Comincia così un vorticoso meccanismo a catena nel quale le pedine vengono mangiate una dopo l'altra. Può sembrare a prima vista facile eliminare le pedine dalla scacchiera, ma se le pedine rimangono troppo distanti tra loro non si avrà l'opportunità di mangiarle.

Il gioco è anche un "solitario", può essere giocato da una sola persona che sfida se stessa.

Acchiapparello



Aiuto

(Marocco)

Numero partecipanti:

Min. 8-10

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

Campo abbastanza grande, sul quale, di lato si disegna un cerchio (prigione).

Descrizione:

Due guardie inseguono i giocatori, cercando di metter loro la mano in testa. Chi è preso viene portato in prigione. I prigionieri possono essere liberati da chi non è stato ancora preso, se quest'ultimo mette loro la mano in testa. Uno dei guardiani può mettersi vicino alla prigione per evitare che i prigionieri vengano liberati. Gli ultimi due ad essere presi diventano a loro volta guardiani.

Caccia

(Olanda)

Numero partecipanti:

Min. 10-15

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

Ampio ma delimitato.

Descrizione:

Uno dei giocatori insegue gli altri. Quando ne prende uno, quest'ultimo si unisce a lui dandogli la mano e insieme vanno alla caccia di un terzo. Quando la catena di cacciatori è composta da quattro persone può dividersi in due e cacciare separatamente.

Ghiacciolo e gelato sciolto

(Cina)

Numero partecipanti:

Min. 8-10

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

Ampio e senza limiti.

Descrizione:

Un giocatore insegue gli altri, che possono evitare di essere presi fermandosi, rimanendo immobili nella posizione assunta e dicendo «Ghiacciolo». Chi viene toccato prima di diventare ghiacciolo prende il posto dell'inseguitore. I ghiaccioli possono sciogliersi e quindi ricominciare a scappare se toccati da un altro giocatore.

Sfortuna!

(Repubblica Democratica del Congo)

Numero partecipanti:

Min. 8-10

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

Ampio e senza limiti.

Descrizione:

Uno dei giocatori ha la "sfortuna" e cerca di passarla agli altri toccandoli. Chi è toccato riceve la sfortuna e deve cercare a sua volta di liberarsene prendendo un altro.

Tre contro sette

(Albania)

Numero partecipanti:

Min. 10

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno e disposizione dei giocatori:

Ampio, senza limiti e con un cerchio o un quadrato che delimitano la prigione.

Descrizione:

Tre giocatori stanno "sotto" e cercano di prendere gli altri toccandoli. Chi viene preso finisce nella prigione. L'ultimo giocatore libera tutti gli altri toccandoli. In questo caso sono i primi tre a stare sotto. Se anche l'ultimo viene preso, invece, tocca ai primi tre che erano stati messi in prigione prendere gli altri giocatori.

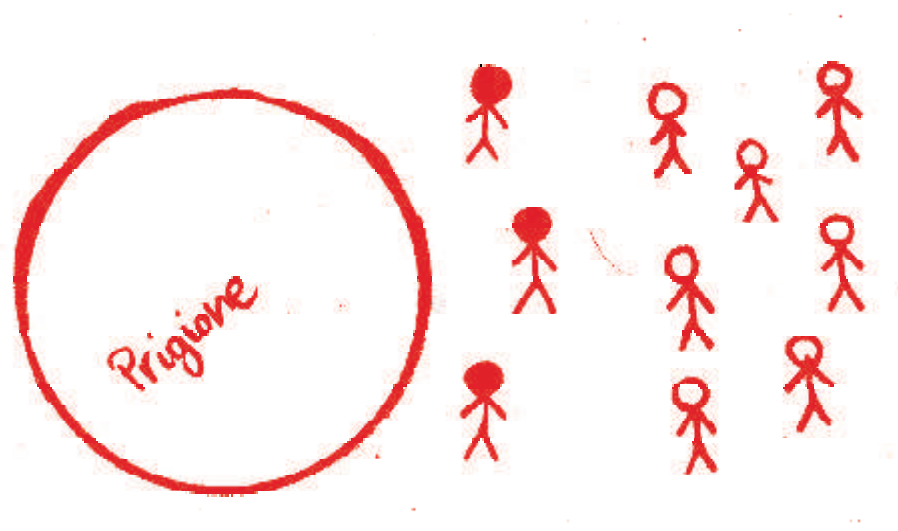


fig. 4 – Tre contro sette

Uomo nero

(Romania)

Numero partecipanti:

Min. 8-10

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno e disposizione dei giocatori:

Ampio, senza limiti e con un quadrato che delimita la tana.

Descrizione:

Si sceglie una tana e tutti i giocatori tranne uno (l'uomo nero) si dispongono in cerchio fra l'uomo nero e la tana, a una decina di metri di distanza da entrambi, dandosi la mano. L'uomo nero si mette ad una certa distanza dal cerchio e assieme al capogioco, decide un'ora alla quale arrivare. In cerchio si dice: «È l'una» e il capogioco: «E l'uomo nero non viene»; «Sono le due», «E l'uomo nero non viene»... Quando si arriva all'ora stabilita il capo gioco risponde: «E l'uomo nero viene!». Tutti scappano verso la tana e l'uomo nero cerca di prenderli. Chi viene preso diventa l'uomo nero.

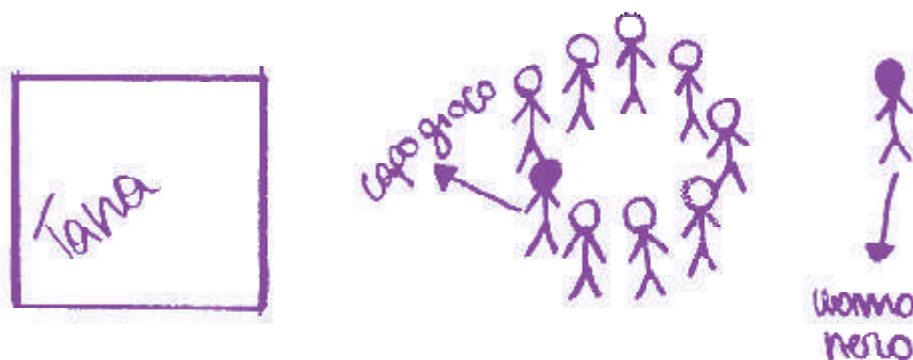


fig. 5 – Uomo nero

La chioccia e la lince

(Sudafrica)

Numero partecipanti:

Min. 6

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno e disposizione giocatori:

In un grande prato con arbusti, tutti in fila tranne uno – la lince – che sta nascosto fra gli arbusti.

Descrizione:

Il gruppo sceglie un giocatore che fa la chioccia e uno che fa la lince. Gli altri fanno i pulcini. La lince si nasconde fra i cespugli. La chioccia porta in giro i suoi pulcini in fila a mangiare e raccomanda loro di stare attenti a questo e a quel pericolo. All'improvviso la lince salta fuori e cerca di catturare un pulcino che si è allontanato troppo dalla chioccia. I pulcini in pericolo si possono salvare solo se la chioccia li chiama o grida il loro nome e loro si buttano per terra in tempo. Il gioco finisce quando tutti i pulcini sono stati presi dalla lince e allora si sceglie una nuova lince e un'altra chioccia.

Acchiappino accovacciato

(Filippine)

Numero partecipanti:

Min. 10

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

In uno spazio ampio in casa o all'aperto.

Descrizione:

Il gruppo sceglie un cacciatore, gli altri sono le prede. Il cacciatore cerca di toccare una preda. Se ci riesce, i due cambiano ruoli. La preda può salvarsi quando si sente in pericolo, accovacciandosi per terra. Lo può fare solo 3 volte di seguito. Esaurite le tre possibilità le rimane solo da scappare.

La barra

(Cile)

Numero partecipanti:

8-10

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno e disposizione dei giocatori:

In palestra o all'aperto, 2 squadre si dispongono ciascuna su una linea retta, in mezzo, a circa 6 metri di distanza da entrambe si colloca un ambasciatore.

Descrizione:

I giocatori si dividono in due squadre (A e B, ma anche Patate e Cipolle o Puffi e Gnomi) di minimo 4 persone ciascuna e si dispongono su una linea retta a circa 6 metri di distanza dall'ambasciatore scelto tra i membri della squadra A. La squadra B chiede all'ambasciatore: «Barra?» (Sbarra?), ed egli risponde: «Dicha la Barra!» (Sbarra libera!). A questo punto, un cacciatore della squadra B corre verso l'ambasciatore per farlo prigioniero. Un altro corridore della squadra A parte per proteggere il suo ambasciatore, cioè per toccare il cacciatore prima che possa raggiungere l'ambasciatore. Se il corridore-protettore ci riesce, il cacciatore diventa prigioniero della squadra A e l'ambasciatore rimane al suo posto. Se invece il cacciatore raggiunge prima l'ambasciatore, quest'ultimo diventa prigioniero della squadra B. In questo caso si ribaltano i ruoli delle sue squadre e la squadra B nomina un nuovo ambasciatore mentre la squadra A pone la domanda «Barra?».

Arriva l'ambasciatore

(Botswana)

Numero partecipanti:

Da 20 a 30

Materiale occorrente:

Qualsiasi piccolo oggetto: bastoncino, pallina, noce.

Terreno e disposizione dei giocatori:

In una palestra o in un campo da calcio o in un grande prato, divisi in due squadre, uno di fronte all'altro lungo una linea divisoria del campo; ogni squadra è al fondo del campo.

Descrizione:

La squadra A manda il suo migliore corridore nel campo avversario per consegnare un regalo al loro "villaggio" (una pallina, ad esempio). Appena consegnato il regalo, l'ambasciatore fugge nel suo campo e deve arrivare entro la linea di sicurezza in fondo al campo. Tutta la squadra B lo insegue e cerca di prenderlo. Se viene preso diventa prigioniero della squadra B. Se invece riesce ad arrivare alla sua casa, la squadra B darà un prigioniero alla squadra A. Il gioco finisce quando un villaggio ha catturato tutti i membri dell'altro villaggio.

«Shattenfagen» – Caccia all'ombra

(Germania)

Numero partecipanti:

Min. 6

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

All'aperto, senza delimitazioni.

Descrizione:

I giocatori scelgono un cacciatore attraverso la conta. Il cacciatore può acchiappare qualunque giocatore pestando la sua ombra. Chi viene pestato è "morto" e deve quindi uscire dal gioco.

In una variante del gioco il pestato diventa cacciatore e il cacciatore si inserisce nel gruppo dei fuggiaschi.

Rubare l'uva

(Ungheria)

Numero partecipanti:

Min. 5

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

All'aperto o in una stanza molto grande.

Descrizione:

Un giocatore viene scelto come guardiano del vigneto; si sdraia per terra e fa finta di dormire. Gli altri gli camminano silenziosamente intorno facendo finta di raccogliere l'uva. Qualcuno urla all'improvviso: "Guardiano, ci sono i ladri d'uva nella vigna!". A questo punto il guardiano si alza di scatto e cerca di acchiappare i ladri. Chi viene preso diventa il nuovo guardiano e il guardiano si inserisce fra i ladri.

Leone e antilope

(Sudan)

Numero partecipanti:

Min. 5

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

All'aperto in mezzo agli alberi, arbusti o in un luogo che permetta di nascondersi.

Descrizione:

Un giocatore viene scelto per fare il leone (il cacciatore) mentre gli altri rappresentano le antilopi. Mentre le antilopi contano fino a 20 ad occhi chiusi, il leone si nasconde in mezzo agli alberi. A conta terminata le antilopi si disperdono sul terreno senza sapere dove si è nascosto il leone, che può saltare fuori in qualsiasi momento e acchiappare di sorpresa un'antilope. La povera preda si trasforma in leone e va a caccia delle altre antilopi. Il gioco finisce quando tutte le antilopi sono state prese.

«Mush e gorbe» – il gatto e il topo

(Iran)

Numero partecipanti:

Da 20 a 30

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno e disposizione dei giocatori:

In uno spazio ampio, divisi in 4 sottogruppi di 4 persone sparsi più due persone libere.

Descrizione:

Tutti i giocatori tranne due si dividono in sottogruppi di 4 di cui 3 fanno la tana tenendosi per mano e il quarto fa il topo in mezzo al cerchio. I due giocatori liberi sono uno il gatto e l'altro il topo. Il gatto insegue il topo e, se lo prende, i ruoli si scambiano. Il topo può rifugiarsi in una tana, ma il topo che era già nella tana deve scappare subito e salvarsi dal gatto che lo aspetta fuori. Se il gatto tocca il topo, il topo diventa gatto e il gatto che si trasforma in topo prende il posto di qualcuno che faceva la tana e così entra in gioco come topo. Il gioco va avanti finché tutti i giocatori hanno avuto la possibilità di fare una volta il topo.

«*Wok Tali Wok*»

(*Malaysia*)

Numero partecipanti:

Min. 10

Materiale occorrente:

Materiale casuale.

Terreno:

All'aperto.

Descrizione:

Si creano due cerchi con vestiti o altri oggetti a circa 25 metri di distanza l'uno dall'altro. Un cerchio servirà per sedersi, l'altro per stare in piedi. Si sceglie un volontario che fa il cacciatore, mentre gli altri giocatori si dispongono in uno dei due cerchi in piedi. Il cacciatore gira all'esterno del cerchio dicendo: "Wok Tali Wok" ("Gira intorno al cerchio") per tre volte di seguito e i giocatori, quando lo sentono dire per la terza volta, lasciano il cerchio e corrono verso l'altro per sedersi. Il cacciatore intanto cerca di acchiappare più gente possibile. Chi è stato toccato da lui prima di aver raggiunto il secondo cerchio, diventa cacciatore e si unisce al primo. Quando tutti i giocatori sono seduti nel secondo cerchio ricomincia il giro con "Wok Tali Wok" dei cacciatori intorno al cerchio, mentre i giocatori della posizione seduta cercano di raggiungere il primo cerchio. Di solito il gioco finisce con il secondo o terzo giro perché è molto difficile partire dalla posizione seduta e perché aumenta il numero dei cacciatori.



Nascondino

«*Boju boju*»

(Nigeria)

Numero partecipanti:

Min. 5

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto e in cerchio.

Descrizione:

I giocatori si dispongono in cerchio tenendosi per mano. Un volontario sta al centro ad occhi chiusi. I giocatori in cerchio girano intorno a quello in centro cantando:

*Boju boju o
oloro unbo o
sho sho sho icuru bale sho*

Alla fine della canzone tutti corrono via per nascondersi. Il cieco al centro apre gli occhi e va a cercare gli altri. Il primo che viene trovato diventa il nuovo cieco e il gioco ricomincia da capo.

«Tezunaghi oni»

(Giappone)

Numero partecipanti:

Min. 10-15

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno:

Ampio ma delimitato.

Descrizione:

Uno dei giocatori (l'orco) conta fino a un numero stabilito, mentre gli altri si allontanano, poi inizia a seguirli. Quando ne prende uno questi si unisce a lui dandogli la mano e insieme vanno alla caccia di un terzo. Quando la catena degli orchi è composta da sei giocatori, questi si possono dividere in due gruppi da tre e continuare separatamente la caccia. L'ultimo giocatore ad essere preso diventerà il nuovo orco.

«Chanca la lata»

(Perù)

Numero partecipanti:

Min. 6-8

Materiali:

Lattina.

Terreno:

Ampio, senza limiti e con elementi adatti a nascondersi.

Descrizione:

Un bambino lancia lontano una lattina, chiamando il nome di un compagno. Questi deve recuperare la lattina mentre tutti gli altri vanno a nascondersi.

Dopo averla raccolta va alla ricerca dei compagni. Quando ne trova uno batte la lattina contro qualcosa, in modo da far rumore, e dice il nome del giocatore.

L'ultimo ad essere preso ha il diritto a lanciare la lattina.

«*Kan keli*» - *Lattina*

(*Giappone, Marocco*)

Numero partecipanti:

Min. 6-8

Materiali:

Lattina.

Terreno:

Ampio, che offra luoghi per nascondersi.

Descrizione:

Un giocatore (l'orco) appoggia il piede su una lattina vuota e inizia a contare, rivolgendo le spalle ai compagni. Quando ha finito di contare va alla ricerca degli altri giocatori che nel frattempo si sono nascosti. Chi riesce ad arrivare prima dell'orco alla lattina e darle un calcio si è liberato. In questo caso l'orco deve recuperare la lattina e riprendere la ricerca. L'ultimo ad essere preso diventa l'orco.

«*Kut*»

(Algeria)

Numero partecipanti:

Min. 6-8

Materiali:

Lattina.

Terreno:

Ampio, senza limiti e con elementi adatti a nascondersi.

Descrizione:

Ci si divide in due squadre. La prima volta si lancia l'oggetto per terra. Quello che lo prende va a nascondersi. Quando si è nascosto grida "Kut" e tutti vanno alla sua ricerca. Se viene trovato da un compagno della sua squadra, egli lancia l'oggetto a un giocatore del suo gruppo ed è quest'ultimo che va a nascondersi; se invece viene trovato da un avversario l'oggetto passa all'altra squadra.

Lattina

(Albania)

Numero partecipanti:

Min. 6-8

Materiali:

Lattina.

Terreno:

Ampio, che offra luoghi per nascondersi.

Descrizione:

Si prende una lattina, la si riempie di sassolini e la si chiude con il martello. Un giocatore conta fino a 10 o 20 mentre gli altri si nascondono. Quando ha finito di contare va alla ricerca degli altri giocatori e cerca di prenderli. Se un giocatore riesce ad arrivare alla lattina e scuoterla prima di essere toccato da chi sta sotto, libera chi è già stato preso e il gioco ricomincia.

«Gang mer mer» – Nascondersi e cercare (Australia, Cina)

Numero partecipanti:

Min. 6-8

Materiali:

Nessuno.

Terreno:

Ampio, senza limiti e con elementi adatti a nascondersi.

Descrizione:

Un bambino conta mentre tutti vanno a nascondersi, quindi va alla ricerca dei compagni che possono salvarsi correndo alla tana prima di lui. Quando il giocatore che sta sotto riesce a prendere un compagno, andando a tana e dicendo il suo nome, il gioco termina.

Nascondino

(Bosnia)

Numero partecipanti:

Min. 6-8

Materiali:

Nessuno.

Terreno:

Ampio, senza limiti e con elementi adatti a nascondersi.

Descrizione:

Un bambino inizia a contare, col viso rivolto verso il muro mentre gli altri si nascondono. Quando ha finito cerca gli altri bambini e, se li trova, corre al muro, dicendo il loro nome. I giocatori sono salvi se riescono a toccare il muro prima di chi sta sotto; se ci riescono possono anche liberare uno dei compagni già presi. L'ultimo ad essere preso starà sotto la volta successiva; se invece il guardiano non riesce a prendere nessuno, starà sotto ancora lui.

Nascondino a squadre

(Costa d'avorio, Senegal)

Numero partecipanti:

Min. 12-16

Materiali:

Nessuno.

Terreno:

Ampio, senza limiti e con elementi adatti a nascondersi.

Descrizione:

Ci si divide in due squadre. La squadra A si nasconde. Quando tutti si sono nascosti, nella versione ivoriana i giocatori della squadra B chiamano "UUU-U, UUU-U" e quelli della squadra A rispondono "UE" per dare inizio alla ricerca. Nella versione senegalese la ricerca inizia dopo un certo tempo prestabilito. Quando qualcuno trova un avversario lo insegue per prenderlo. Si procede così finché tutti vengono presi. Poi si ricomincia invertendo i ruoli.

«Njube»

(Senegal)

Numero partecipanti:

Min. 12-16

Materiali:

Nessuno.

Terreno:

Ampio, sabbioso, che offra luoghi adatti a nascondersi.

Descrizione:

Nel corso di un canto viene costruito un mucchio di sabbia. Un bambino ne è il guardiano e tiene la fronte appoggiata contro mentre gli altri si nascondono. Passato un certo tempo il guardiano cerca gli altri bambini, che possono liberarsi andando a toccare con la fronte il mucchio di sabbia. I giocatori sono presi se vengono visti e toccati dal guardiano. Se il guardiano non riesce a prendere nessuno starà sotto ancora lui. Dopo due volte che starà sotto verrà sostituito da un altro guardiano.

Gioco delle sedie

o 4 cantoni



Corsa intorno al cerchio

Numero partecipanti:

Min. 8-10

Materiali:

Fazzoletto o sasso.

Terreno:

Qualsiasi.

Elementi comuni alle varianti sotto riportate:

I giocatori si dispongono in cerchio, seduti per terra. Quello che sta sotto ha in mano il fazzoletto o il sasso e gira intorno ai compagni. Dopo un po' lascia cadere alle spalle di uno di questi il fazzoletto, continuando a girare.



fig. 6 – Corsa intorno al cerchio

Variante bosniaca (*Il gatto e il topo*):

Il giocatore che gira intorno è il gatto, quelli seduti sono i topi.. il gioco è accompagnato dal seguente canto: "Gira il gatto intorno a te, attento che non ti graffi! Attento topo alla coda. Se sei cieco puoi rimanere senza coda". Chi riceve il fazzoletto deve alzarsi e raggiungere il gatto prima che faccia tutto il giro e occupi il posto che egli ha lasciato vuoto.

Variante brasiliana (*Colpisci e corri*):

I giocatori sono in piedi. Quello che gira intorno al cerchio non ha né sasso, né fazzoletto ma colpisce con la mano la schiena di uno dei giocatori e dice "Corri!". A questo punto entrambi fanno il giro intorno al cerchio e l'ultimo che arriva "sta sotto".

Variante burkinabè (*Il sasso*):

Si usa un sasso. Quello che ha ricevuto il sasso, quando se ne accorge, si alza e insegue quello che glielo ha messo. Se non lo prende prima che arrivi al posto che egli ha lasciato libero, tocca a lui girare con il sasso. Se chi sta sotto riesce a fare tutto il giro prima che quello a cui è stato posto il sasso dietro la schiena se ne accorga, può dare un colpetto sulla spalla o in testa al giocatore distratto.

Variante camerunese (*Il sasso*):

Si usa un sasso. Come per la variante precedente, ma se chi sta sotto riesce a fare tutto il giro prima che quello a cui è stato posto il sasso dietro la schiena se ne accorga, il giocatore distratto viene eliminato.

Variante eritrea e turca (*Fazzoletto*):

Il gioco è accompagnato dal canto. Per il resto si gioca come nella variante bosniaca.

Variante francese (*Candela*):

Si usa il fazzoletto e si gioca come nella variante bosniaca, ma senza canto, né gatto né topo.



Variante ivoriana (*Fazzoletto*):

I giocatori sono in cerchio, seduti a gambe aperte, con il giocatore precedente seduto fra di esse. Un giocatore ha un foulard appallottolato e inizia a girare al ritmo di una canzone. Lascia cadere il foulard dietro a qualcuno. Questi deve alzarsi, prendere la pallina di foulard e inseguire l'altro, cercando di colpirlo (lanciandogli la pallina) prima che si sieda al suo posto. Se ci riesce torna nel cerchio, altrimenti diventa il nuovo inseguitore.

Variante olandese (*Fazzoletto*):

Come per la variante francese ma chi scappa deve almeno fare quattro giri prima di potersi sedere nel posto lasciato libero dal compagno che lo insegue.

Variante svizzera (*Caccia alla volpe*):

Si usa il fazzoletto e si gioca come nella variante francese. Nel gioco svizzero il giocatore che lascia il fazzoletto è la volpe e chi lo insegue è il cacciatore.

Alberi

(Marocco)

Numero partecipanti:

Min. 8-10

Materiali:

Nessuno.

Terreno e disposizione dei giocatori:

Terreno alberato; si individuano tanti alberi quanti sono i giocatori, meno uno, abbastanza distanti l'uno dall'altro. All'inizio del gioco ogni giocatore, tranne uno è vicino a un albero e lo tocca con la mano.

Descrizione:

Il giocatore senza albero deve cercare di prendere uno dei posti lasciati liberi dai compagni mentre passano da un albero all'altro. Chi resta senza albero deve poi cercare di riprenderlo. Non è obbligatorio spostarsi e una volta lasciato il proprio albero per andare verso un altro, si può anche tornare indietro.

Venditore di uova

(Nicaragua, Perù)

Numero partecipanti:

Min. 8-10

Materiali:

Nessuno.

Terreno:

Come per il gioco Alberi.

Descrizione:

Ogni giocatore tranne uno occupa una casa (può essere un disegno sul terreno, un palo, un sasso, un albero o altro). Chi sta sotto chiede a ogni giocatore: «Compri uova?». L'interrogato risponde: «All'altro angolo». Quando tutti sono stati interrogati, il venditore di uova grida: «Festa». A questo punto tutti i giocatori si scambiano di posto e il venditore di uova deve cercare di occupare uno dei posti lasciati liberi. I giocatori non possono rimanere al loro posto. Chi rimane senza posto diventa il venditore.

«Tarisai mukati shumba inoruma» – Guarda di fronte a te, se no il leone ti morde

(Zimbabwe)

Numero partecipanti:

Almeno 10, meglio di più

Materiale occorrente:

Una piccola pietra.

Terreno e disposizione dei giocatori:

In casa o all'aperto, seduti in cerchio.

Descrizione:

I giocatori sono seduti in un cerchio stretto in modo da toccarsi e tengono le mani dietro la schiena. Non devono mai voltarsi per vedere cosa succede dietro la loro schiena. Un volontario con una piccola pietra in mano, fa un giro intorno al cerchio e deposita la pietra dietro la schiena di uno dei giocatori senza farsi notare. Il gruppo intanto canta la seguente filastrocca: "Tarisai mukati shumba inoruma" (ripetuto per diverse volte). Se il bambino fuori dal cerchio completando il giro arriva di nuovo alla persona dietro cui ha depositato la pietra senza che questa se ne sia accorta, tutto il gruppo grida: "Zai Cakaora" (uovo marcio). A questo punto "l'uovo marcio" (il bambino) deve lasciare il suo posto e sedersi dentro al cerchio. Se invece si accorge di avere la pietra dietro la schiena prima che il volontario sia di nuovo arrivato da lui, cambia posto con quest'ultimo e fa la parte di colui che deposita la pietra. Il gioco continua finché ci sono tante "uova marce" sedute all'interno del cerchio.

«*Kinjuki kipenja penja*»

(Tanzania)

Numero partecipanti:

Min. 10, meglio di più

Materiali:

Un ramoscello o una foglia grande.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto o in palestra, seduti in cerchio.

Descrizione:

I giocatori sono disposti in cerchio tenendo le mani dietro la schiena con le palme in su. Un volontario fa il giro esterno del cerchio con una foglia in mano e tocca ogni giocatore in cerchio con la foglia nella mano. All'improvviso fa cadere la foglia nella mano di qualcuno e corre via. Colui che ha ricevuto la foglia lo insegue per acchiapparlo. Se ci riesce, lo spinge davanti a sé con la foglia finché hanno raggiunto il punto di partenza. Se invece l'inseguito raggiunge il suo posto si può inserire nel cerchio. In ogni caso i due cambiano i ruoli.

Caccia nel circolo

(India settentrionale)

Numero partecipanti:

Min. 10

Materiale occorrente:

Nessuno.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto o in palestra, seduti in cerchio.

Descrizione:

Due giocatori vengono scelti a rappresentare rispettivamente il cacciatore e la preda. Gli altri si dispongono in cerchio a una distanza di circa 50 cm l'uno dall'altro: i numeri dispari sono rivolti con la faccia verso il centro mentre i numeri pari guardano all'esterno. Il cacciatore deve rimanere all'interno del cerchio, mentre la preda può circolare sia dentro che fuori dal cerchio cercando comunque di mantenersi a debita distanza dal cacciatore. Il gioco viene iniziato dal cacciatore il quale si dà all'inseguimento della preda che deve mantenersi vicino al cerchio slanciandosi dentro e fuori senza farsi prendere. Ogni volta che la preda entra o esce dal cerchio il cacciatore deve rispettivamente toccare uno dei giocatori che hanno la fronte rivolta nella direzione della fuggitiva. Il giocatore toccato deve subito assumere il ruolo di cacciatore mentre il suo posto viene occupato dal cacciatore che l'ha toccato. Quando la preda corre in un'altra direzione, il nuovo cacciatore può toccare a sua volta un altro giocatore che ha la fronte rivolta nella nuova direzione scelta dalla preda. Se invece il cacciatore riesce a catturare la preda si invertono i ruoli. Il gioco richiede molta sveltezza e pronta reazione da parte di tutti i giocatori dato il cambio velocissimo dei cacciatori.

«*Loo khan dee*»

(Birmania)

Numero partecipanti:

Min. 6, meglio di più

Materiale occorrente:

Un sassolino o una biglia.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto o in palestra, su una linea retta a circa 30-40 cm uno dall'altro.

Descrizione:

Un volontario inizia il gioco camminando dietro ai giocatori disposti su una linea retta. I giocatori tengono le mani dietro la schiena, con le palme in alto. Il volontario cammina avanti e indietro e fa diverse finte prima di far cadere il sassolino nella mano di uno dei giocatori. Questo deve lasciare velocemente il suo posto nella fila senza farsi prendere dai due vicini che gli stanno di fianco. I due vicini per conto loro non possono muoversi dalla fila neanche con un piede fuori; quindi possono acchiappare il fuggitivo solo nel momento preciso in cui lascia il suo posto. Se non riescono a fermare il fuggitivo, il gioco continua come prima. Se invece ci riescono, il fuggitivo cambia posto con quello che gli ha dato il sassolino, e ora tocca a lui girare dietro la fila per depositare nuovamente il sassolino a sorpresa in qualche mano.

«*Los trenes*»

(Argentina)

Numero partecipanti:

10-30

Materiale occorrente:

Gesso, sassi o cerchi.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto o in palestra, in un ampio cerchio.

Descrizione:

Ogni giocatore nel cerchio delimita il proprio posto con dei sassolini, del gesso o un cerchio (se in palestra) che funge da "deposito". Un volontario sta al centro del cerchio e fa da locomotrice che passa da un vagone all'altro agganciandoli man mano. Quando ha già raccolto parecchi vagoni, la locomotrice fischia e tutti i vagoni agganciati corrono verso i depositi. Anche la locomotrice si cercherà un posto. L'ultimo rimasto fuori farà la nuova locomotrice. Se la locomotrice fischia due volte, tutti i vagoni rimasti nei depositi devono scambiarsi di posto. Anche in questo caso, la locomotrice si cercherà un deposito.

«Juego del pannelo»

(Bolivia)

Numero partecipanti:

Min. 16, o un numero divisibile per 4, più 1

Materiale occorrente:

Un fazzoletto o foulard.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto o in palestra, seduti in 2 file incrociate con la faccia rivolta verso il centro formando una croce.

Descrizione:

I giocatori si siedono per terra, ognuno marcando il proprio posto con un segnaposto, con la faccia rivolta al centro formando così una croce. Una persona viene scelta come corridore che tiene un fazzoletto in mano. Il corridore fa un giro intorno alla croce toccando l'ultimo giocatore di ogni riga. Quando ha compiuto un giro lascia cadere il fazzoletto dietro la schiena dell'ultimo giocatore di una riga a sua scelta. A questo punto tutti i giocatori di questa riga (quindi un quarto dei giocatori) devono velocemente alzarsi in piedi e inseguire il corridore. Se il corridore riesce a compiere un giro del cerchio senza farsi prendere può accaparrarsi un posto libero nella riga e uno degli inseguitori rimarrà fuori e farà il nuovo corridore nel giro successivo. Se viene preso rimane corridore per un altro giro.

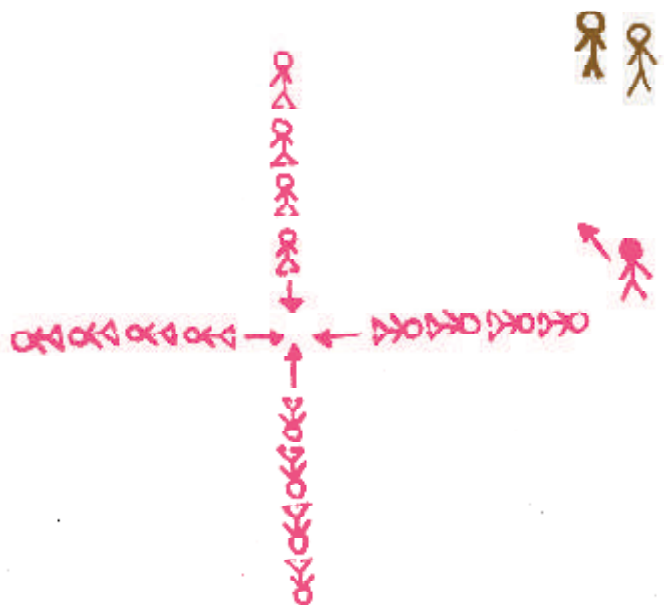


fig. 7 – «Juego del pannelo»

«Calabaza»

(Perù)

Numero partecipanti:

Min. 5.

Materiale occorrente:

Gesso, sassi o cerchi.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto o in palestra, sparsi in un campo da gioco ampio.

Descrizione:

Ogni giocatore si delimita una casa usando dei sassolini o del gesso o un cerchio. Un volontario rimarrà senza casa. All'inizio del gioco, tutti i giocatori formano un cerchio e scandiscono per 8 volte: «Calabaza, calabaza» (Tutti a casa, tutti a casa). All'ottava volta, tutti corrono verso una casa (uno dei posti delimitati). Il povero "senzate" rimasto fuori va da un giocatore e gli chiede: «Vendi delle uova?», e l'altro risponde: «No, ma Luigi in fondo all'angolo vende delle uova». Allora il nostro "senzate" va da Luigi e gli pone la stessa domanda. Anche Luigi lo manda da qualcun altro. Mentre lo mandano da un giocatore all'altro, i due proprietari chiamati in causa si scambiano di posto. Se il "senzate" se ne accorge in tempo, può occupare una delle case vuote e ci sarà un proprietario senza tetto che ricomincia il nuovo giro.

«*Terwatapa*» – *Pentola fuligginosa* (Finlandia)

Numero partecipanti:

Min. 10

Materiale occorrente:

Un fazzoletto e un cucchiaio di legno.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto o in palestra, in cerchio.

Descrizione:

I giocatori si dispongono in cerchio. Il cerchio rappresenta la pentola fuligginosa, i giocatori sono le patate e la persona che gira intorno al cerchio fa il cuoco. Il cuoco cammina all'esterno del cerchio e fa cadere all'improvviso il fazzoletto dietro la schiena di un giocatore. Se questo se ne accorge si dà alla caccia del cuoco e i due si cambiano posto. Se invece non se ne accorge, entra nel cerchio (nella pentola). Quando è rimasta una sola patata-giocatore nel cerchio, il cuoco può verificare se le patate nella pentola sono cotte toccando le loro guance gonfiate. A piacere può far tornare nel cerchio le patate "cotte" per continuare il gioco.

Le biglie



Gioco delle biglie senza vincitori

(Aborigeni australiani)

Numero partecipanti:

2

Materiale occorrente:

Una decina di biglie per giocatore.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto o in casa, uno di fronte all'altro.

Descrizione:

I giocatori stanno seduti per terra uno di fronte all'altro a circa 3 metri di distanza. Ognuno ha una decina di biglie ammassate davanti a sé. Il primo giocatore fa rotolare una biglia verso il mucchio dell'altro. Se la biglia ne tocca una del mucchio, il primo giocatore può incassarla per sé. Se invece non la tocca, rimane ferma dov'è. Il gioco continua così all'infinito perché a mano a mano che il mucchio del compagno si riduce, diventa più difficile da colpire.

Nove lune

(Stati Uniti d'America – diverse tribù indiane)

Numero partecipanti:

Min. 2

Materiale occorrente:

Tante biglie.

Terreno e disposizione dei giocatori:

All'aperto nella sabbia, a circa 50 cm di distanza davanti a 9 buche che formano un quadrato.

Descrizione:

I giocatori scavano 9 buche (le nove lune) nel terreno (preferibilmente la sabbia) a 30 cm di distanza l'una dall'altra, in modo da formare un quadrato. Ogni giocatore dispone una biglia come "posta" nella buca centrale. Una dopo l'altra lancia le biglie mirando alla buca centrale. Se colpisce "la luna centrale" può prendersi tutte le biglie nella buca. Se la biglia gli cade in una delle lune esterne, il giocatore deve mettere un'altra biglia nella luna centrale. Se la biglia non va in nessuna buca, il giocatore successivo può cercare di colpirla per farla andare nella luna centrale. Se ci riesce, può tirare una seconda volta, altrimenti tocca ad un altro giocatore.

Varianti al gioco delle biglie:

ARGENTINA

Numero partecipanti:

Min. 2

Materiale occorrente:

5 biglie piccole, 1 biglia più grossa.

Terreno e disposizione dei giocatori:

Qualsiasi, purché piatto.

Descrizione:

Si traccia un cerchio per terra del diametro di 80-100 cm. Al centro si dispongono a forma di piramide le biglie piccole (4 sotto, 1 sopra). A turno si lancia rasoterra la biglia grossa (che può essere anche con un cuscinetto d'acciaio), cercando di far uscire le biglie dal cerchio. Quelle che escono diventano proprietà del giocatore che ha fatto il lancio. Colui che ha fatto il primo lancio, facendo crollare la piramide, ha diritto a farne un secondo.

BOSNIA

Numero partecipanti:

3-5

Materiale occorrente:

Biglie.

Terreno e disposizione dei giocatori:

Qualsiasi, purché piatto, nel quale si scava una piccola buca. 

Descrizione:

Inizialmente bisogna fare entrare la biglia nella buca. Il giocatore A che per primo vi riesce può:

- togliere la biglia, metterla oltre il buco e cercare di colpire la biglia dell'avversario B più vicina (vd. fig. 8);



fig. 8

- dichiarare di attendere il tiro successivo; in questo caso il giocatore B tira; se la sua biglia entra in buca ha vinto; se invece non ci riesce, il giocatore A può cercare di colpirla, ma questa volta mettendosi davanti alla buca (vd. fig. 9).



fig. 9



CINA - ECUADOR

Numero partecipanti:

2-3

Materiale occorrente:

Biglie.

Terreno e disposizione dei giocatori:

Qualsiasi, purché piatto, con 6 buche, in posizione circolare e numerate in maniera disordinata.

Descrizione:

I giocatori devono far entrare la propria biglia progressivamente nelle varie buche. Chi riesce per primo a entrare in tutte le buche vince le biglie degli altri giocatori.

PERÙ

Numero partecipanti:

2-3

Materiale occorrente:

Biglie.

Terreno e disposizione dei giocatori:

Qualsiasi, purché piatto, sul quale si traccia un cerchio di 50 cm di diametro e all'interno del quale ogni giocatore mette tre o quattro biglie.

Descrizione:

Con un'altra biglia si cerca di far uscire una di quelle che sono nel cerchio. Chi riesce la vince, chi non riesce deve mettere un'altra biglia nel cerchio.



FRANCIA

Numero partecipanti:

Min. 2

Materiale occorrente:

Biglie.

Terreno e disposizione dei giocatori:

Qualsiasi, purché piatto, con un muro.

Descrizione:

Ci si dispone a una certa distanza dal muro e si lanciano rasoterra le biglie. Quello che riesce a far arrivare la propria biglia più vicino al muro ha vinto anche le biglie degli altri.

CAPITOLO 2

L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

VIA CALDERAI

ר'יה קאלדראי

شارع الكاندراي



CAPITOLO SECONDO

L'educazione interculturale

Quale educazione interculturale?



All'interno del discorso interculturale la riflessione sul ruolo della scuola diventa ancora più urgente perché, riconosciuta la necessità di un approccio nuovo, diversificato e aperto alle sfide della società moderna, necessita l'elaborazione di un metodo di insegnamento adeguato che preveda la rifondazione dei valori cardine dell'educazione e dell'istruzione su quelli espressi dalla pedagogia interculturale. Ciò, quindi, significa una radicale e profonda interrogazione su quelli che fino a oggi sono stati gli orientamenti dell'insegnamento e le strategie didattiche utilizzate al fine di sfruttare fino in fondo e pienamente le indicazioni dell'educazione interculturale. L'interculturalità in sé e per sé non esiste, questo bisogna averlo chiaro sin dall'inizio di qualsiasi pratica didattica. Non basta infatti che due culture si incontrino o convivano nello stesso spazio per far nascere il dialogo, così come non basta la presenza di un bambino immigrato in classe per fare "interculturale". Anzi, un percorso di educazione interculturale non può essere applicato in classe solo in presenza di bambini immigrati, ma va concepito come la modalità più opportuna per le società pluralistiche e multiculturali. Così come quando si parla di integrare l'interculturale nella didattica quotidiana non significa giustapporre alle altre ore di lezione quella "interculturale" o il laboratorio sull'interculturalità, ma permeare tutte le discipline scolastiche dell'approccio interculturale attraverso una rielaborazione dei programmi e un aggiornamento degli insegnanti per adottare queste nuove metodologie didattiche.

Si rende, quindi, necessario, un superamento di molti degli approcci didattici utilizzati finora al fine di non abolirli del tutto ma di rivederli, di integrarli e farli evolvere verso quello interculturale, come ad esempio: il metodo compensativo, che si interessa di colmare le lacune degli alunni immigrati; il metodo culturalistico, che pone l'accento sul retroterra culturale del bambino immigrato e sul rispetto della diversità; il metodo internazionalista,

ispirato all'educazione all'Europa o alla mondialità; o quello linguistico, volto esclusivamente all'apprendimento della lingua materna o dell'italiano come seconda lingua.

Il primo passo verso la rifondazione di tutta la cultura scolastica dovrebbe essere quello di “allenare” la classe – quando l'insegnante per primo ha già sperimentato il nuovo approccio ed è sufficientemente pronto a trasferirlo agli alunni – al dialogo, valorizzando la capacità di ascolto e di apertura, al decentramento culturale, promuovendo pratiche di decostruzione e rispetto delle opinioni altrui, e alla gestione della comunicazione: come esprimere le proprie idee, come accettare le critiche degli altri, come affrontare i conflitti verbali e i contrasti senza aggressività e prevaricazione.

Educare in chiave interculturale comporta la rifondazione della stessa *forma mentis* scolastica e quindi, la strutturazione di nuovi percorsi formativi finalizzati a:

- l'educazione all'empatia: la capacità di comprendere e capire gli altri, di immedesimarsi mettendosi “nei panni di” e di incentivare la disponibilità dei giovani (così come negli adulti) a interessarsi degli altri, dei loro problemi e del loro modo di vivere;
- l'educazione all'antirazzismo in risposta alle idee razziste di cui sono permeate le nuove schiavitù, il moderno colonialismo e i sempre presenti focolai neonazisti;
- l'educazione allo sviluppo che fondandosi sui concetti di responsabilità partecipata e solidarietà, mira a far prendere coscienza agli studenti dell'interdipendenza delle regioni del mondo, della connessione diretta tra i popoli nel processo di mondializzazione in corso e più precisamente della realtà economica, sociale e culturale dei paesi del Sud del mondo e dei processi sviluppatasi in quelli del Nord;
- l'educazione alla democrazia e ai diritti umani che significa far comprendere i principi di funzionamento della società e delle sue istituzioni, i suoi meccanismi e i suoi limiti così come i suoi valori di libertà e rispetto e le sue potenzialità di partecipazione attiva di tutti i suoi cittadini;
- l'educazione alla mondialità e alla pace: contro il pensiero nazionale e i fanatismi patriottici, una educazione incentrata sull'apertura e sulla conoscenza reciproca, che superi i confini stabiliti dagli stati-nazione, che formi i giovani alla cittadinanza planetaria e che si fondi sulla cooperazione e sulla collaborazione mettendo al bando qualsiasi forma di violenza e sopruso.

Ma a questi temi, ormai classici, dell'educazione interculturale potremmo proporre – seguendo le indicazioni che ci vengono dai movimenti per l'ecologia sociale e dai suggerimenti di alcuni pensatori, come Esoh Elamé,¹ che hanno capito l'importanza di una educazione

¹ Cfr. E. Esoh - J. David, *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile*, EMI, Bologna 2006.

completa, a 360° e senza riserve – l'integrazione di una tematica relativamente nuova per l'educazione, quella ecologica, volta a completare la formazione dei cittadini del mondo di domani.

Infatti, in «un approccio educativo che contribuisce a formare gli uomini e le donne alla cittadinanza planetaria sviluppando comportamenti adatti per costruire società più giuste, più accoglienti, più solidali e rispettose dell'ambiente»² è imprescindibile lo sviluppo di una coscienza ecologica fondata sulle idee di rispetto e di riconoscimento di pari dignità a tutte le forme viventi e sulla riflessione scientifica dei problemi e delle soluzioni più appropriate alla loro risoluzione efficace in ottica di lungo termine. Si tratta di aprire l'interculturalità a un'ottica globale (uomini e donne, società e culture, ecosistemi naturali e umanità) e concepirla, quindi, come «un processo eco-socio-culturale dinamico volto a promuovere l'armonia interetnica tra gli uomini, prendendo coscienza delle differenze culturali e biologiche, fortemente ancorate nelle pratiche sociali, economiche ed ecologiche».³

Per la scuola, ciò comporta un ampliamento del suo compito e una "introduzione" al mondo nella sua interezza e significa: aiutare gli studenti a sviluppare un pensiero critico-creativo capace di comprendere la realtà economica, sociale, culturale e ambientale della condizione umana sulla terra, di "agirla" e di cambiarla partendo dalla propria realtà locale con la consapevolezza di quali siano gli equilibri mondiali.

Come applicarla alla didattica scolastica?

L'applicazione pratica degli orientamenti dell'educazione interculturale passa per la revisione delle metodologie didattiche perché, per esprimere in modo coerente ed efficace contenuti nuovi di insegnamento, è necessario cambiare o rivedere gli strumenti attraverso i quali questi contenuti devono passare. Infatti, se non vi è coerenza fra ciò che si insegna e come lo si insegna non vi può essere, né può essere preteso, apprendimento e interiorizzazione dei valori che si sono voluti esprimere.

Il metodo di insegnamento tradizionale, quello cattedratico e gerarchico, in cui l'unico detentore del sapere è l'insegnante e quindi è lui l'unico dal quale può arrivare la conoscenza, non può più trovare posto in una pedagogia volta alla rivalutazione di tutti i saperi e alla pari dignità di tutti i metodi di conoscenza. Si propone un paradigma epistemologico multiforme e complesso, che considera una ricchezza la presenza e la possibilità di apprendere da tutti - studenti, insegnanti, personale non docente, famiglie... - e di utilizzare diversi strumenti, non

² E. Esòh - J. David, *op. cit.*, p. 24.

³ E. Esòh - J. David, *op. cit.*, p. 39.

solo quelli propriamente scolastici.

Si tratta di non sottovalutare più in maniera sistematica le conoscenze elaborate autonomamente o fuori dei contesti scolastici dagli studenti, di riconoscere che esistono diverse forme di apprendimento (formale, non formale ed informale) e che tutte partecipano alla costruzione dell'identità di chi apprende, e di elaborare un nuovo ruolo dell'insegnante che mantiene comunque il compito tradizionale di selezionare e individuare i saperi da "insegnare" ma lo fa in un nuovo modo, cercando di dar loro un reale significato sociale.

Bisogna, quindi, che si passi da un insegnamento a cascata a uno circolare nel quale i tre termini fondamentali - sapere, insegnante (insegnamento), allievo (apprendimento) - siano al contempo attori attivi e passivi e che, contemporaneamente si possa contare sulla collaborazione di tutti coloro che partecipano al sistema educativo al fine di sviluppare un sistema integrato di scambio e supporto reciproco.

Il primo passo è riconoscere ciò che la scuola fa già nella direzione dell'apertura alla diversità e integrarlo nella revisione generale della didattica. Risulterà utile, quindi, valorizzare tutti quegli elementi vicini a una educazione interculturale che la normativa scolastica, i curricoli disciplinari e il POF di ogni singolo istituto prevedono già, ad esempio: gli strumenti didattici d'emergenza che molti insegnanti elaborano autonomamente per facilitare l'inserimento degli studenti stranieri nella classe come i prontuari linguistici che traducono le parole più usate nella classe al fine di favorire la prima comunicazione e creare un clima di accoglienza; l'analisi dei libri di testo e l'integrazione con altri sussidi e materiali che offrono informazioni più ricche e corrette; la presenza dei mediatori linguistici, preziosa nel creare ponti comunicativi con i bambini stranieri e le loro famiglie; ecc.

Tutto ciò al fine di dare un senso di continuità tra il lavoro svolto e le fatiche compiute e i nuovi orientamenti, e di mantenere un clima di fiducia, una forte convinzione nelle potenzialità educative e nell' incisività dell'azione tra tutti coloro che operano nella scuola.

Per quel che riguarda specificatamente le discipline scolastiche si può dire che tutte devono essere riviste in chiave interculturale, alcune possono acquisire un approccio interculturale più di altre ma tutte possono essere rielaborate sotto questa nuova ottica, dalla geografia alla musica, passando per la matematica, le scienze, l'arte e la religione. A tal proposito consigliamo di prendere come riferimento una collana editoriale della casa editrice EMI che si occupa specificatamente di didattica interculturale: «Quaderni dell'interculturalità», diretta da Antonio Nanni, in cui sono stati pubblicati una serie di testi dedicati a singole discipline e a come rimodularle in chiave interculturale secondo un approccio teorico-pratico che può rilevarsi immediatamente attuabile da ogni docente. Un altro testo significativo è quello, sempre della casa editrice EMI, dal titolo *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile* di

E. Esoh e J. David, che presenta esperienze concrete sul come fare educazione interculturale all'interno di ogni disciplina, in particolare nella parte seconda riporta quattro esperimenti condotti da insegnanti volontari italiani, greci e francesi nelle proprie classi relative alle discipline: tedesco come L2, educazione religiosa, geografia, lingua e letteratura francese. Questi esperimenti dimostrano come, con una adeguata preparazione dei docenti, sia effettivamente possibile la realizzazione di curricula interculturali efficaci nonostante le difficoltà riscontrabili nell'applicazione di una nuova metodologia d'insegnamento.

Tecniche utili alla didattica interculturale

Il gioco

Da diversi anni si è vista una riscoperta del gioco come tecnica di animazione valida anche alla trasmissione di contenuti valoriali importanti, spesso però l'utilizzo di tecniche ludiche è servito soltanto come corollario all'attività didattica curriculare e cioè non lo si è considerato secondo un altro aspetto, quello della valenza per l'apprendimento di concetti e contenuti. Molto spesso invece all'esterno della scuola le associazioni, i gruppi informali e le stesse chiese hanno utilizzato l'ampia gamma dei giochi per la trasmissione dei sistemi valoriali, culturali ma anche conoscitivi ai giovani che fanno loro riferimento, dimostrando l'efficacia di un apprendimento mediato dallo strumento ludico. Valga un esempio su tutti: le associazioni scoutistiche italiane, come ad esempio l'AGESCI (Associazione Guide E Scout Cattolici Italiani), impiegano in modo significativo lo strumento "gioco" in tutte le branche in cui sono articolati e quindi per tutte le fasce d'età al fine di aiutare la socializzazione, di condividere le idee sui progetti comuni e di imparare le tecniche scout che vanno dalle legature e i nodi alla sartoria di uso quotidiano passando per le tecniche di pronto soccorso e per l'uso dell'accetta o della sega.

Nel clima di rinnovamento della scuola verso una sua maggiore apertura al mondo reale e per il suo aggiornamento sulle realtà sociali nelle quali è coinvolta, sembra che da molte parti si chieda oltre che nuovi sistemi concettuali di riferimento, anche l'ausilio di nuove tecniche più aderenti al messaggio che la scuola di oggi vuole trasmettere e più coinvolgenti per tutti gli attori del sistema scolastico: il gioco e la ludicità sembrano rispondere a questa richiesta di strumenti nuovi per la didattica.

I giochi - considerati nella loro ampia gamma che va dai giochi liberi, agli esercizi di *problem solving*, ai giochi di simulazione, di immedesimazione, di ruolo, di movimento, di espressione, di creazione artistica, ecc. - costituiscono un vero e proprio allenamento non solo al dibattito e al confronto delle opinioni, quanto alla ricerca sperimentale (cioè che verifica le sue ipo-

tesi sul campo) di soluzioni, almeno parziali a problemi complessi. Esso concede a ciascuno la possibilità di essere “altro” da se stesso e di vedere come si sta in altri panni senza il peso delle conseguenze nella vita reale e quindi con tutta la libertà creativa che ciò dà. Inoltre, gli alunni partecipando a queste attività si divertono ma anche imparano ad osservare le regole del gioco: «Esprimono, talvolta, sentimenti ed emozioni “censurabili”; ma si esercitano anche nell’ascolto degli altri. Utilizzano linguaggi inconsueti – il “collage”, il disegno, la mimica, l’uso di oggetti – e possono trovare il modo di esprimere idee e offrire contributi originali al lavoro della classe anche con una suggestione analogica, che magari non saprebbero trasformare, verbalmente o per iscritto, in un concetto ben definito. Imparano a valutare il lavoro in corso ed il lavoro svolto, il loro contributo e quello degli adulti presenti in classe. Si riappropriano degli spazi e dei tempi, spesso frammentati e spersonalizzanti, della vita scolastica».⁴ Infatti, durante queste attività è inevitabile dover affrontare i temi legati alla convivenza, alla gestione della vita di gruppo, alla risoluzione dei conflitti, ecc., anzi è un momento preliminare non sacrificabile alle attività ludiche quello di preparare il gruppo a lavorare insieme e a cooperare: è necessario infatti dare grande importanza alle dinamiche di gruppo e guidarle eventualmente verso strade produttive.

Il “giocare i giochi degli altri”, e cioè utilizzare in classe giochi provenienti da diverse parti del mondo, con particolare attenzione a quelli dei paesi di provenienza degli alunni immigrati della propria classe, è importante anche perché aiuta le culture ad incontrarsi su un terreno neutro, o meglio dire non precondizionato, che lascia spazio alla curiosità dei partecipanti; favorisce l’empatia nei confronti dei compagni di gioco e quindi apre all’incontro; dispone positivamente al riconoscimento delle comunanze tra i diversi modi di fare e della parzialità dei nostri giudizi e delle nostre abitudini. Tutto ciò ci suggerisce che il gioco sia uno dei sistemi efficaci per lavorare alla decostruzione degli stereotipi, dei pregiudizi, della nostra visione “occidentocentrica”; e per entrare in relazione con gli altri in maniera non conflittuale ma partecipativa e creativa.

Ma la metodologia del gioco e della ludicità necessita di essere preliminarmente interiorizzata dagli insegnanti che la dovranno applicare al fine di evitare che essa venga ridotta a semplice strumento collaterale finalizzato esclusivamente allo svago. Per far ciò è necessario che gli insegnanti si dispongano all’utilizzo del gioco durante i corsi di aggiornamento e lo sperimentino in prima persona come metodo di apprendimento alternativo, superando il vecchio e limitante pregiudizio, tutto italiano, di svalutazione di ogni forma di apprendimento che non sia “libresco” o “cattedratico”. Si riesce a stimolare l’apprendimento, infatti, solo se si sollecita, insieme alla sfera cognitiva anche quella emotiva sia negli studenti che negli insegnanti

⁴ P. D’Andretta, *Il gioco nella didattica interculturale*, EMI, Bologna 1999, p. 19.

perché in questo modo ci si “mette in gioco” per rivisitare la propria identità, la propria storia e le proprie abitudini.

Altri esempi: l'apprendimento cooperativo e il teatro dell'oppresso

Esistono anche altri strumenti utili a questa “nuova” didattica, qui di seguito inseriamo due schede di presentazione, rimandando per gli approfondimenti alle indicazioni bibliografiche.

Il Teatro dell'Oppresso

Scopi e metodo

«Boal, con la creazione del TdO, si propone di utilizzare strumenti teatrali per analizzare e trasformare la realtà restituendo al popolo i mezzi di produzione teatrale.

«Boal mantiene dunque aperta la questione di come far sì che il teatro (e l'arte in genere) non sia patrimonio di cerchie ristrette, né sottoposto alle mere leggi di mercato, ma che queste potenzialità umane possano essere sviluppate da tutti. In altre parole l'obiettivo è lo sviluppo della teatralità umana, cioè della capacità di ogni persona (non solo dell'artista) di usare il linguaggio teatrale, di 'essere teatro', usando questo *medium* per conoscere il mondo reale e trasformarlo. Va sottolineato che l'analisi e la trasformazione sono compresenti sia nei giochi ed esercizi, che nell'immedesimazione in personaggi, che nel Teatro-Forum e in ogni altra tecnica del TdO.

«Durante per esempio un esercizio, si possono scoprire proprie potenzialità e limiti; nell'immedesimazione, aspetti nuovi di sé; nel Teatro-Forum si possono capire meglio le dinamiche oppressive, e così via...

Parallelamente a queste analisi, si sviluppano anche abilità emotive, corporee, strategiche e progettuali, che costituiscono la trasformazione di sé e la preparazione alla trasformazione della realtà.

«È importante anche puntualizzare che l'analisi e la trasformazione non vengono intese solo come processo logico razionale, ma anche intuitivo, emotivo, senso-riale ed energetico, che si traduce poi in azione teatrale in senso lato.

«Per rendere possibile l'analisi e la trasformazione della realtà, secondo Boal, l'esperienza di liberazione sperimentata nella finzione teatrale non deve essere fine a se stessa, una semplice catarsi, uno sfogo di tensioni con funzione consolatoria. Infatti il TdO porta lo spettatore ad essere protagonista dell'azione drammatica perché ritiene che questo stimoli la successiva 'estrapolazione' di quell'esperienza, nella vita reale. Lo 'spett-attore' (come lo chiama Boal), entrando in scena e reagendo all'oppressione nella finzione teatrale, si arricchisce di idee ed energie, ha la possibilità di capire e trasformare, in una situazione protetta, per poi affrontare con un maggiore bagaglio di strumenti ed esperienze l'oppressione reale. La svolta di Boal è radicale rispetto a quel teatro politico che muta i conte-

nuti dello spettacolo, magari pure le forme, ma mantiene la struttura comunicativa classica, dove palco e platea rimangono luoghi incomunicativi, intransitivi.

«Per perseguire questi scopi Boal attacca i fondamenti del teatro classico: il rapporto unidirezionale attore-spettatore e il fenomeno della catarsi. Il meccanismo fondamentale della smobilitazione dello spettatore veniva già individuato da Brecht nella catarsi aristotelica; quando l'eroe della tragedia greca cade vittima dei propri errori (le passioni antisociali) il terrore provato purificherebbe il pubblico da queste stesse tendenze; ma, secondo Boal, gli toglierebbe pure "la voglia di trasformare il mondo".

«L'identificazione nell'eroe è un meccanismo ampiamente usato non solo nella tragedia greca ma, pur con varianti, anche nel teatro, nel cinema, nella tv, nella letteratura... esso si è mantenuto sino ad oggi.

«Brecht, affrontando il nodo della catarsi, risponde con la pratica dello 'straniamento' che ostacola l'identificazione dello spettatore col personaggio-eroe e rende visibili invece i dubbi e le indecisioni, le possibilità di scelta del personaggio stesso.

«Boal ritiene insufficiente tale soluzione, perché limitata alla sfera intellettuale, e propone quindi l'intervento dello 'spett-attore' direttamente nell'azione drammatica, non guidato sottilmente dalla regia (come in un certo teatro di 'coinvolgimento') ma completamente libero di agire per mutare l'azione stessa.

«Il TdO non è una tecnica ma un metodo aperto che, basandosi sugli scopi appena accennati, evolve nelle sue tecniche per rispondere sempre meglio alle varie forme di oppressione che la gente vive; si sviluppa quindi come metodo aperto, in divenire, basato su alcune ipotesi di lavoro tra le quali la principale è questa: **la prova dell'azione di liberazione, fatta in scena, chiarifica (a livello razionale ed emotivo) i problemi e stimola ad agire di conseguenza nella vita quotidiana.**

«È un metodo aperto perché da quando è nato c'è stata una continua evoluzione: le tecniche si inventano, mutano, si adattano alle diverse situazioni alle quali si lavora, e non viceversa, costringendo la realtà ad adattarsi alla tecnica o eliminando certi 'casi difficili'.

«Infine il TdO non vuole indottrinare gli spettatori, ma spingerli ad affrontare in modo più efficace le proprie oppressioni; esso si muove in questa direzione nell'ambito del pensiero di Freire, dell'autonoma e collettiva presa di coscienza.

«E proprio questa, la “coscientizzazione” di Freire, è un elemento basilare del metodo. Il conduttore del TdO assume quindi un atteggiamento maieutico, non dà risposte ai problemi, ma aiuta a trovarle fornendo le tecniche e garantendo il percorso.

«Non c'è quindi una verità da trasmettere, ma delle verità individuali parziali da confrontare. Attraverso questo confronto, quello che il gruppo raggiungerà in una data fase di lavoro, sarà (nell'ipotesi di Boal) la migliore coscienza possibile di quel gruppo, in quel momento, in quelle condizioni, su quella data situazione di oppressione».⁵

Il Teatro dell'oppresso si articola al suo interno in tre ambiti più specifici:

– il Teatro-immagine: «**1.** Si domanda agli spettatori di formare un gruppo di statue che mostri, visivamente, un pensiero collettivo su un dato tema. [...] Uno dopo l'altro ogni spettatore mostra la propria statua. [...] se il pubblico non è d'accordo rifarà la statua diversamente; se invece è parzialmente d'accordo, potrà modificare in parte la statua di base o completarla. Quando finalmente tutti saranno d'accordo, si sarà pervenuti alla statua reale, che è sempre la rappresentazione di un'oppressione. **2.** Si chiede allora agli spettatori di costruire la statua ideale, nella quale sia sparita l'oppressione, e che sia la rappresentazione della società che si desidera costruire, nella quale gli attuali problemi saranno superati. **3.** Si torna alla statua reale e comincia il dibattito: ogni spettatore, a turno, ha il diritto di modificare la statua reale, per mostrare visivamente come sarà possibile, a partire dalla nostra realtà concreta, creare la realtà che noi desideriamo. **4.** Gli spettatori si esprimono rapidamente (per evitare che pensino con parole e cerchino poi di trasformare le parole in rappresentazioni concrete); in realtà si cerca di fare in modo che lo spettatore pensi con le proprie immagini, che parli con le sue mani, come uno scultore. Poi si chiede alle statue che esse stesse modifichino la realtà oppressiva, lentamente o con movimenti intermittenti. Ogni statua deve agire come un personaggio e non coi tratti di carattere della persona che la interpreta».⁶

– Il Teatro-invisibile: «[...] il teatro-Invisibile è teatro; deve avere un testo di base scritto che sarà inevitabilmente modificato secondo le circostanze per adattarsi

⁵ A. Boal, *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta 1993, pp. 22-23.

⁶ A. Boal, *op. cit.*, pp. 32-33.

agli interventi degli spettatori. Bisogna scegliere un soggetto scottante, che si sa interessi veramente e profondamente i futuri spettatori. A partire da qui si fa una piccola rappresentazione. Gli attori devono interpretare il loro personaggio come se recitassero in un teatro tradizionale, per degli spettatori tradizionali. Di fatto, quando lo spettacolo sarà pronto, sarà svolto in un luogo che non è un teatro e per degli spettatori che non sono spettatori».⁷

- Il Teatro-forum: «Scena teatrale che rappresenta una situazione oppressiva. Gli spett-attori sono chiamati a intervenire e cercare soluzioni, sostituendosi inizialmente al solo Protagonista».⁸ «Nel teatro invisibile lo spettatore si trasforma in protagonista dell'azione senza averne coscienza. Egli è il protagonista della realtà che vede, perché ne ignora l'origine fittizia. Ecco perché è indispensabile andare più lontano e far partecipare lo spettatore a una azione drammatica, ma con piena coscienza di causa. E per incoraggiarlo a partecipare bisogna prima riscaldarlo con degli esercizi e dei giochi; è indispensabile incoraggiarlo tramite il gioco delle rappresentazioni del teatro-immagine».⁹

⁷ A. Boal, *op. cit.*, p. 34.

⁸ A. Boal, *op. cit.*, p. 123.

⁹ A. Boal, *op. cit.*, p. 39.

Il «*cooperative learning*»

Cos'è?

Il *cooperative learning* o apprendimento cooperativo è una tecnica di insegnamento che si basa sul lavoro di gruppo svolto dagli studenti in classe adeguatamente preparati a confrontarsi con gli altri e responsabili del risultato del lavoro di tutto il gruppo.

Una delle maggiori teoriche e una delle più attente sperimentatrici del *cooperative learning* è Elizabeth G. Cohen, che in un suo testo così definisce questo lavoro di gruppo: «studenti che lavorano insieme in un gruppo abbastanza piccolo da consentire la partecipazione di ognuno a un compito che sia stato chiaramente assegnato».¹⁰

Si tratta di consentire agli studenti di essere responsabili fino in fondo di ciò che apprendono, di lasciare loro fare errori e correggersi da soli attraverso l'interazione con i compagni, di non intervenire da parte dell'insegnante per dare la soluzione giusta; si tratta di impostare tutto il lavoro didattico sulla fiducia nelle doti di apprendimento di ciascuno e sulle potenzialità di insegnamento reciproco che il gruppo sviluppa quando lavora insieme in modo indipendente, creativo, propositivo.

Quando la Cohen parla di lavoro di gruppo ci tiene a sottolineare che non si parla dei gruppi tradizionalmente formati dall'insegnante in base ai livelli di abilità, omogenei per classi di rendimento che servono all'insegnante per fare lezione a gruppi con le stesse caratteristiche. I gruppi che lavorano basandosi sull'apprendimento cooperativo sono organizzati secondo diversi livelli di abilità e conoscenza proprio per far sì che il gruppo sia il più eterogeneo possibile e possa quindi attingere a diverse competenze.

Diverse ricerche condotte in più di vent'anni dalla Cohen e i suoi colleghi, hanno dimostrato l'efficacia di questa tecnica se saputa ben preparare e articolare da parte dell'insegnante. Infatti dimostra con i suoi lavori sul campo che effettivamente gli studenti imparano di più e meglio parlando e lavorando insieme, e, cioè, apprendono più idee, concetti, principi confrontandosi, spiegando e dis-

¹⁰ E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999, p. 25.

cutendo con gli altri piuttosto che ascoltando una lezione frontale o studiando a tavolino un libro e rispondendo a delle domande scritte. In gruppi abbastanza piccoli ogni studente ha la possibilità di partecipare, di svolgere un ruolo funzionale e indispensabile al lavoro del gruppo, di essere responsabile della riuscita finale di tutto il gruppo e, quindi, di sentirsi coinvolto e parte attiva, superando così uno dei problemi più comuni in classe, quale il calo di attenzione e la scarsa partecipazione degli studenti con più basso rendimento.

In un simile contesto viene rivoluzionato il ruolo dell'insegnante che da detentore del sapere e da unico legittimo "motore di conoscenza" diventa garante e coordinatore del processo di apprendimento e delega parte della sua autorità agli studenti. Questo non significa che l'insegnante non sia più il punto di riferimento ma che lasci che gli studenti stessi siano responsabili di quale sarà la qualità del loro apprendimento: se il gruppo ha un compito da svolgere e ognuno si sente motivato a portarlo a termine dalla partecipazione al gruppo stesso, ciascuno si sentirà e sarà effettivamente responsabile del risultato finale poiché dal suo impegno dipenderà la riuscita di tutti.

Il compito dell'insegnante sarà prima quello di scegliere con cura gli argomenti, preparare la classe a lavorare in gruppo, assegnare a ogni membro del gruppo un ruolo e valutare il prodotto finale di ciascun gruppo.

La Cohen sottolinea più volte la delicatezza del ruolo dell'insegnante durante i lavori del gruppo perché se comunque l'insegnante, dopo aver assegnato un compito ai gruppi e un ruolo a ciascuno dei componenti, effettivamente non lascia loro fare degli errori, avere delle incertezze e formulare ipotesi diverse ma invece va in giro a controllare e a intervenire al primo passo falso o al primo segno di confusione, ritornerà ad essere lui o lei il responsabile dei lavori e quindi la persona a cui fare riferimento, a cui tutti gli studenti chiederanno conferma, a cui parleranno e spiegheranno i dubbi o le loro opinioni piuttosto che parlare con gli altri studenti e elaborare insieme il risultato finale. Finiranno coll'essere più interessati a scoprire cosa pensa l'insegnante del loro lavoro o cosa si aspetta che dicano invece di concentrarsi sul lavoro assegnatogli e di tentare di costruire una soluzione comune. Una ricerca statunitense effettuata nelle scuole pubbliche americane, riportata da John I. Goodlad nella prefazione a un libro della Cohen,¹¹

¹¹ E. Cohen, *op. cit.*, p. 17.

rivela che nonostante molti insegnanti si rendono disponibili a coinvolgere i propri studenti nell'organizzazione del lavoro in classe (obiettivi conoscitivi, lavori di gruppo, apertura al dialogo), tuttavia nella pratica l'insegnamento che svolgono tradisce queste aspettative e si svolge prevalentemente in maniera tradizionale con lezioni frontali, compiti scritti e interrogazioni a domande e risposte "chiuse" - a cui è possibile rispondere, cioè, in un unico modo, quello spiegato dall'insegnante. Riporta anche un interessante esempio: i docenti in classe parlano per 150 minuti al giorno, più del totale di tutti gli studenti di quell'insegnante e durante questi minuti è molto raro che gli studenti possano intervenire o approntare un discorso.

Invece, «in gruppo gli studenti parlano del proprio compito, il che comporta porre domande, dare spiegazioni, esprimere critiche, ascoltare, essere d'accordo o in disaccordo, prendere decisioni congiunte. L'interazione può anche essere non verbale, come indicare, dimostrare come si fa, annuire, dissentire o sorridere. Questo processo interattivo nel gruppo è di enorme interesse per gli studenti. Alunni che di solito fanno di tutto fuorché ciò che viene loro richiesto si lasciano coinvolgere attivamente nel lavoro e vi si intrattengono grazie all'azione del gruppo. Ciò avviene per diverse ragioni. Un'interazione faccia-a-faccia con altri membri del gruppo richiede una risposta, o almeno, un comportamento attento. Per giunta, gli alunni danno molta importanza alla valutazione espressa dai propri compagni; non vogliono che il gruppo ci rimetta solo perché loro si rifiutano di partecipare. Infine, i compagni aiutano l'alunno a capire con maggior chiarezza quello che deve fare. Spesso gli studenti che in classe sono disimpegnati lo sono perché non capiscono quali siano i propri compiti».¹²

Uno degli strumenti di fondamentale importanza che l'insegnante deve utilizzare è quello della chiarezza: nel dare istruzioni, nel definire i compiti, nell'assegnare i ruoli, nel far comprendere agli studenti quale è il compito da svolgere e i ruoli che sono richiesti a ciascuno. Di fondamentale importanza quindi è la preparazione preliminare del lavoro da assegnare al gruppo e del come organizzarlo.

Inoltre, nonostante il lavoro in gruppo offra molti spunti positivi e produca dei risultati interessanti, tuttavia non è sempre scontato che i bambini o i giovani (così come gli adulti) siano preparati a lavorare in gruppo e siano capaci di discutere

¹² E. Cohen, *op. cit.*, pp. 26-27.

insieme e cooperare piuttosto che competere. È necessario dunque preparare adeguatamente non solo il compito da svolgere ma anche gli studenti, prepararli, cioè ad affrontare situazioni che richiedono il lavoro cooperativo e si realizzino costruttivamente senza un supervisore, bisogna infatti costruire e far comprendere nuove norme di comportamento basate sulle capacità di chiedere quando non si sa o non si è sicuri, di rispondere e spiegare agli altri il proprio pensiero o ciò che si è capito senza l'intenzione di sopraffare ma di condividere, di ascoltare e aprirsi alle idee degli altri e di riflettere, di sperimentare e di elaborare un pensiero critico creativo.

Un'avvertenza importante che l'insegnante deve in ogni caso dare agli studenti è che nonostante quello che hanno fatto con altri docenti, le regole scritte e i comportamenti stabiliti nelle ore del suo insegnamento sono diverse e saranno fatte rispettare durante i lavori nella sua classe. Ciò è importante perché evidente e strano apparirà agli studenti questo nuovo metodo e l'esplicitazione di ciò renderà più semplice il comprendere le differenze di metodo.

Nell'apprendimento cooperativo, infatti, una delle cose che cambia radicalmente è, come dicevamo sopra, il cambiamento del responsabile dell'apprendimento, che dall'insegnante passa a ciascuno studente; adesso si richiede allo studente di dipendere da altri studenti, invece di ascoltare l'insegnante viene chiesto loro di ascoltare gli altri studenti e di abituarsi a parlare e a dare anche brevi ma significativi contributi allo sforzo del gruppo di portare a termine il lavoro. Per esempio, si dovrà insegnare a discutere delle idee e ad articolare il proprio pensiero, così come a gestire il disaccordo e il conflitto all'interno del gruppo al di là della aggressione fisica o verbale.

La sua validità: cognitiva, sociale, politica

L'impegno di coloro che hanno scritto e proposto la sperimentazione dell'apprendimento in gruppi cooperativi e, in particolare, la passione e i contributi di Elizabeth Cohen nascono dalla volontà di trasferire le aspirazioni antiautoritarie di uguaglianza nelle opportunità educative e di equità sociale, nate negli ambienti universitari californiani degli anni sessanta dove lei si è formata come sociologa, da teorie astratte e generiche a pratica quotidiana reale nelle scuole statali americane. In particolare la Cohen, convinta della validità delle scoperte dei sociologi americani - che già agli inizi degli anni settanta affermavano come

le abilità cognitive non fossero frutto della struttura mentale di ciascuna persona, ma delle situazioni sociali che dalle persone sono composte - ha riconosciuto che, in campo educativo, le differenze di rendimento scolastico, i livelli di abilità cognitive di ogni alunno erano verosimilmente dettate da un contesto socio-familiare vantaggioso/svantaggioso o da una metodologia di insegnamento che faceva riferimento, nel giudicare gli studenti, a parametri troppo restrittivi. Decisiva per i futuri sviluppi del *cooperative learning* è stata la nota rivoluzione apportata dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner e da tutti gli studi che hanno promosso il riconoscimento di potenzialità creative diverse da quelle esclusivamente "ammesse" dal metodo di insegnamento cattedratico tradizionale. Ella dunque, sin dall'inizio, ha avuto ben chiaro quali sono le dinamiche che si instaurano nelle classi (soprattutto in quelle più eterogenee in cui più forte è l'influenza dello status sociale degli studenti) e il fatto che, se non adeguatamente ed esplicitamente affrontate, tali dinamiche sociali possono pesare gravemente e negativamente sullo stesso lavoro di gruppo in quanto rischiano di trasferire i pregiudizi presenti nella società all'interno della classe compromettendo così la qualità dell'interazione e di conseguenza il lavoro. Il suo interesse principale quindi è stato sin dall'inizio quello di realizzare il più possibile situazioni di apprendimento in cui sia garantita di base l'uguaglianza delle opportunità educative fra tutti gli studenti.

Fondando le sue radici su queste solide basi teorico-scientifiche, la Cohen ha sperimentato per venti e più anni questa "tecnologia" di insegnamento in collaborazione con scuole e università e durante il suo lavoro di formatrice degli insegnanti di scuola superiore, rielaborando e ampliando le sue proposte di realizzazione dell'apprendimento cooperativo. Oggi si può affermare che la tecnica di apprendimento cooperativo in gruppi di lavoro si è dimostrata efficace nel raggiungere molteplici obiettivi educativi: infatti si rivela essere feconda per lo sviluppo delle abilità cognitive superiori e di quelle relazionali interpersonali altamente socializzanti. Inoltre allena gli studenti ad acquisire importanti capacità di ascolto, dialogo con le idee altrui e quindi all'epocale incontro con tutte le diversità che il mondo globalizzato di oggi ci offre o ci impone. Il lavoro di gruppo così orientato e svolto nelle classi di ogni ordine e grado educa gli studenti a sviluppare feconde e creative abilità di cooperazione, abilità non basate sulla prevaricazione o sull'imposizione di se stessi e delle proprie idee al di là della loro validità, ma sulla condivisione delle responsabilità e sul rispetto per l'altro. Queste sono

tutte capacità fondamentali per elaborare soluzioni condivise a problemi comuni tra le persone, così come, potenzialmente tra le culture e le civiltà: un metodo educativo prezioso in tempi critici di cambiamento degli equilibri mondiali, quale il nostro.

La Cohen ha elaborato una semplice e chiara equazione simbolica che esprime bene la valenza didattica del *cooperative learning*, i suoi obiettivi intrinseci, la sua rilevanza a livello sociale e politico e i suoi significativi risultati dal punto di vista dell'apprendimento:

$$[Group = Learning + Equity]$$

Che vuol significare che: il lavoro di gruppo si realizza dall'interazione fra elevati livelli di apprendimento e uguali opportunità educative per tutti, in cui l'uguaglianza e la cooperazione sono non solo un alto fine educativo ma anche, rivoluzionariamente, un mezzo per raggiungere le finalità cognitive dell'istruzione, in cui diventi necessario e, anzi, indispensabile al raggiungimento di tali obiettivi l'offrire, il garantire e il promuovere uguali possibilità di apprendimento a tutti gli studenti, al di là di quale sia il loro status sociale utilizzando tutte le potenzialità presenti in ciascun alunno.

BIBLIOGRAFIA

Aa. Vv., *lo gioco, tu giochi, noi giochiamo*, Bompiani, Milano 1975.

Aa.Vv., *La scuola nella società multietnica. Lineamenti di pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994.

Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1992.

Alessandrini D., *Giochi del mondo*, L'airone, Roma 1998.

Barilla G. - Benzo M. - Porta R., *Così giocano i bambini del mondo*, EMI, Bologna 2001.

Boal A., *Dal desiderio alla legge*, La Meridiana, Molfetta 2002.

Boal A., *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta 1993.

Boal A., *L'arcobaleno del desiderio*, La Meridiana, Molfetta 1993.

Busacchi A., *Alla ricerca dei giochi perduti*, Cappelli, Bologna 1992.

Callois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 1981.

Cambi F., *Intercultura. Fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma 2001.

Cavalli-Sforza L. L., *Geni, popoli e lingue*, Adelphi, Milano 1996.

Cardone M., *Il cavallo a zonzolo*, EGA, Torino 1988.

Cohen E. G., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999.

Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1998.

Criscione E. - De La Pierre S. (a cura di), *Gli spazi dell'identità: studi sulla nuova immigrazione, la scuola pubblica e la pluralità culturale*, Franco Angeli, Milano 1995.

Dallari M., *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1990.

Damiano E., *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di educazione interculturale in Europa*, Franco Angeli, Milano 1999.

D'Andretta P., *Il gioco nella didattica interculturale*, EMI, Bologna 1999.

Demetrio D. - Favaro G., *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze e percorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.

Demetrio D. - Favaro G., *I bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1997.

Demetrio D. - Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Durino A., *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

«Educazione interculturale», vol. 4, nn. 1 e 3, Erickson, Trento 2006.

Esoh E., *Intercultura, ambiente e sviluppo sostenibile*, EMI, Bologna 2002.

Esoh E. - David J., *L'educazione interculturale per lo sviluppo sostenibile*, EMI, Bologna 2006.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.

Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*, Erickson, Trento 2005.

Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano 1987.

Gardner H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994.

Gennai G., *Lessico interculturale*, EMI, Bologna 2005.

Loos S., *Il giro nel mondo in 101 giochi*, EGA, Torino 1998.

Loos S., *L'importante è partecipare. Giochi di cooperazione*, Ellecidi, Torino 1996.

Maniotti P., *Il mondo in gioco*, EGA, Torino 2007.

Maniotti P., *L'inventaGiochi*, EGA, Torino 2001.

Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini Studio, Milano 2002.

Nanni A., *Decostruzione e intercultura*, EMI, Bologna 2001.

Nanni A., *L'educazione interculturale oggi in Italia*, EMI, Bologna 1998.

Nanni A. - Curci S., *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna 2005.

Nanni A. - Surian A. (a cura di), *Progetto Amerindia. Kit didattico multimediale*, EMI, Bologna 1992.

Novara D., *Ognuno cresce solo se sognato*, La Meridiana, Molfetta 2005.

Pinto Minerva F., *Intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.

Pinto Minerva F., *Le minoranze linguistiche. Laboratori di ricerca-azione interculturale*, in «Bambini», gennaio 1991.

Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento 2006.

Portera A., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano 1999.

Sirna Terranova C., *Pedagogia interculturale*, Guerini Studio, Milano 1996.

Surian A. (a cura di), *Lavorare con la diversità culturale*, Erickson, Trento 2006.

Susi F. (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando Editore, Roma 1999.

UCODEP - Centro di documentazione città di Arezzo, *Intercultura*, EMI, Bologna 2004.

Wallnoefer G., *Pedagogia interculturale*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

I N D I C E

INTRODUZIONE	5
---------------------	----------

CAPITOLO PRIMO	11
-----------------------	-----------

<i>La dama</i>	18
----------------	----

<i>Acchiapparello</i>	23
-----------------------	----

<i>Nascondino</i>	39
-------------------	----

<i>Gioco delle sedie o 4 cantoni</i>	50
--------------------------------------	----

<i>Le biglie</i>	64
------------------	----

CAPITOLO SECONDO	71
-------------------------	-----------

<i>Il Teatro dell'Oppresso</i>	80
--------------------------------	----

<i>Il «Cooperative Learning»</i>	84
----------------------------------	----

BIBLIOGRAFIA	91
---------------------	-----------

finito di stampare nel novembre 2007
presso i tipi