

Università degli Studi di Trieste
“Apprendere e comunicare giocando”
Convegno 7 aprile 2003

L'INVENZIONE DELLA REALTÀ
Il gioco di ruolo come elaboratore pedagogico in adolescenza
Relazione di Pierangelo Barone

Lo sanno anche i bambini...

Parlare dell'importanza e della centralità educativa del gioco nella vita di un/a bambino/a, di un/a adolescente, ma più in generale nella vita degli esseri umani, appare a prima vista banale; è un po' come dover argomentare l'importanza dell'uso dei pedali per poter andare in bicicletta. Come dire che l'argomento in oggetto è piuttosto scontato, forse ridondante, oggi persino abusato. Cosa c'è, tutto sommato, da dire ancora su questo tema che non sia stato già scritto o detto da molte parti o che non sia rintracciabile tra le più autorevoli fonti pedagogiche e psicologiche?

Eppure, riprendendo la metafora ciclistica, la singolarità di un'esperienza come quella dell'imparare ad andare in bicicletta suggerisce l'idea che tale specificità non sia, banalmente, riducibile all'insieme delle istruzioni per l'uso del mezzo a due ruote, alle spiegazioni da manuale attraverso le quali un individuo apprende le competenze necessarie a muoversi con quel mezzo. Nessuno di noi, credo, è tanto ingenuo da pensare che per insegnare a qualcuno ad andare in bicicletta sia sufficiente fornirgli le indicazioni (per quanto dettagliate e precise) relative alle funzioni delle ruote, dei pedali, del manubrio, dei freni e persino della catena. Sappiamo bene come la complessità di competenze richieste nell'esercizio dell'andare sulla bici, magari usando dapprima le rotelle e successivamente affidandoci al nostro equilibrio, sia decisamente alta; una complessità che va ben oltre la razionalizzazione di un “sapere come” fare, il cosiddetto *know-how*,

per estendersi a quel insieme di competenze che chiamano in causa anche il “sapere cosa” fare, un vero e proprio *know what*. Quel “sapere cosa” fare che rinvia alla singolarità e alla unicità dell’esperienza reale del bambino come dell’adulto, e dei loro corpi che interagiscono con l’obiettivo di acquisire o di far acquisire l’abilità nel condurre il mezzo in questione. Ma se poniamo attenzione ai risvolti che il gioco assume nelle diverse aree di sviluppo di un soggetto, è oltremodo difficile ridurre le competenze relazionali e affettive, cognitive e corporee implicate concretamente, ad un insieme di indicazioni razionali racchiudibili in un improbabile “manualetto di istruzioni” dell’imparare a giocare, che spieghi il necessario *know how* ludico.

Uscendo da un luogo comune

Fuor di metafora, parlare dell’importanza del gioco come spazio relazionale di assoluta rilevanza educativa richiede di considerare una tale complessità di elementi che risulta difficile ridurre la questione ad un fatto di puro buon senso educativo, o di spontaneità naturale dei/lle bambini/e e dei/lle ragazzi/e, come indurrebbero a fare i tanti discorsi di pedagogia spicciola. In tal senso esistono alcuni luoghi comuni sul gioco, che sono tra l’altro particolarmente radicati nell’immaginario pedagogico degli educatori, di cui è necessario sbarazzarsi se si vuole cogliere la forza straordinaria del gioco come dispositivo pedagogico che agisce a più livelli nel corso della vita di un individuo. Tra questi uno dei più diffusi è quello che nel sottolineare e ribadire la centralità della dimensione ludica dal punto di vista educativo nel lavoro con l’infanzia tende a marginalizzare l’importanza che il gioco, soprattutto il gioco a sfondo fantastico, assume in preadolescenza e in adolescenza¹. Potremmo addurre diverse spiegazioni per motivare le ragioni di questo convincimento, ma la più rilevante che vogliamo segnalare in questa sede è relativa al tema del rapporto tra fantasia e realtà in adolescenza,

¹ Vale la pena richiamare le considerazioni svolte a questo proposito in P.Barone, R.Mantegazza, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell’adolescenza*, Unicopli, Milano 1999.

in una cultura pedagogica e psicologica fortemente appiattita sull'istanza razionalista che caratterizza il pensiero occidentale; è all'interno di questo paradigma, nel quale è storicamente giocato il discrimine tra razionalità e irrazionalità come campo di iscrizione del rapporto tra ragione e follia², tra normale e patologico, e intorno al quale si qualifica e prende forma un mito logocentrista³ dell'adulità, che la dimensione fantastica è più facilmente compresa e ammessa in uno scenario di tipo infantile, mentre diviene altrettanto facilmente oggetto di attenzione psicologica e psichiatrica quando è presente in modo non dissimulato in uno scenario adolescenziale, presupponendo la possibilità di un disagio psichico; è all'interno di questo paradigma che trova ad esempio origine il discutibile quanto diffuso teorema della pericolosità del gioco di ruolo tra gli adolescenti. Vale la pena di sottolineare, invece, in una prospettiva di affermazione e di costruzione come quella implicata in un percorso come questo, alcuni concetti di ordine pedagogico che sono indispensabili per cogliere la centralità dell'esperienza ludica, tanto nell'infanzia quanto in adolescenza.

Gioco, vita, educazione: una transitività metaforica

Si tratta, dunque, di muoverci da qui, da questo assunto: il gioco si presenta come attività connaturata all'essenza umana (ma potremmo allargare il concetto, sulla scorta degli studi etologici, a molte specie di mammiferi) estremamente complessa nei suoi meccanismi e nelle sue implicazioni psico-sociali, e in questo senso si offre come possibile modello di interpretazione della vita diffusa. Il gioco cioè, per il suo carattere di attività finzionale e simulativa, costituisce la prima modalità di rappresentazione della realtà che permette all'individuo di relazionarsi ad un mondo fuori di sé. Il gioco, insomma, costituisce una efficace metafora del vivere, laddove implica quel particolare movimento che favorisce il transito da un mondo interno, caratterizzato da desideri, pulsioni, emozioni, affetti, vissuti e sentimenti, verso un mondo esterno

² Ci rifacciamo agli argomenti elaborati in P.Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*, Guerini, Milano, 2001.

³ Mutuiamo il concetto da A.Cavarero, *Corpo in figure*, Feltrinelli, Milano, 1997.

connotato da relazioni, limitazioni, regole, prescrizioni, competizioni. Giocare assume in tal senso una funzione di manipolazione del reale all'interno di uno spazio assolutamente peculiare, che permette di incontrare l'alterità del mondo reale vissuto interiormente come luogo della negazione dell'onnipotenza del desiderio. Attraverso il gioco l'essere umano agisce simbolicamente la realtà senza doverne subire la materialità degli effetti, cioè impara a rapportarsi alle limitazioni della vita concreta in un contesto finzionale che aiuta a mettere in scena il conflitto tra principio del piacere e principio di realtà.

In questo senso, però, il gioco è anche una interessante metafora dell'educazione, dal momento che se riconosciamo all'educazione il compito di potenziamento e di accompagnamento del soggetto nel proprio percorso di crescita e di costruzione della personalità e dell'identità in una progressiva conquista dell'autonomia, stiamo affermando il fatto che educare significa predisporre con accuratezza e consapevolezza intenzionale lo spazio di relazione in cui va in scena il conflitto tra desiderio e realtà, tra pulsione e frustrazione, tra onnipotenza e limite, tra individualità e società. Analogamente allo spazio ludico, lo spazio della relazione educativa, se ci riferiamo ad un contesto di intenzionalità pedagogica, in cui cioè ci si dispone in un rapporto tra adulto e minore, tra adulto e bambino, caratterizzato dalla responsabilità affettiva e cognitiva del primo verso il secondo, appare come contesto di mediazione e di manipolazione all'interno del quale è possibile ricostruire, ricomporre, ristrutturare l'esperienza della realtà. Come suggerisce il "padre" dell'attivismo pedagogico, John Dewey, ciò che rende educativa una esperienza è la possibilità per il bambino (per il soggetto) di ritornarci creativamente sopra, in un lavoro di integrazione e di trasformazione che fa di quella stessa esperienza il terreno fertile per una scoperta conoscitiva ulteriore. L'educazione come il gioco favorisce un processo in cui ogni soggetto rielabora affettivamente e cognitivamente le esperienze concrete per trasformarle in conoscenze.

Vivere, giocare, educare, sono concetti transitivi perché rinviano tutti alla centralità che assume l'esperienza nel processo di formazione dell'individuo, e se nel primo termine può prevalere l'assunto della casualità della formazione, se nel secondo rintracciamo una mescolanza

di spontaneità e di intenzionalità, nel terzo termine individuamo il luogo di un pensiero e di un'azione che intenzionalmente richiede di elaborare l'esperienza per farne la trama di un apprendimento.

Il gioco come dispositivo pedagogico

Questa connessione profonda tra spazio ludico e spazio educativo, ci consente di dare del gioco una definizione concettualmente complessa, che però restituisce fino in fondo la ricchezza di cui questa attività è portatrice. Diciamo che il gioco può essere pensato come un autentico dispositivo dell'educazione, cioè come un insieme di caratteristiche materiali e simboliche che nella loro complessa articolazione producono degli effetti di tipo educativo.

- a) *Caratteristiche materiali* nel senso che, come si è detto poc'anzi, il gioco istituisce uno spazio concreto, fisico (la stanza, il cortile, il giardino, comunque "un luogo", "il luogo" della finzione ludica) che ridetermina profondamente il significato della realtà; il gioco mette in relazione concreta le cose e le persone a partire da una complessificazione del significato originario che esse assumono nella vita corrente, fino ad essere persino trasfigurate; il gioco agisce concretamente esperienze relazionali (con le cose e le persone) che rappresentano il suo substrato materiale imprescindibile (non c'è gioco se non c'è relazione).
- b) *Caratteristiche simboliche* nel senso che il gioco istituisce nello stesso tempo anche uno spazio di tipo simbolico, in cui prevale una dimensione immaginativa, creativa che permette la manipolazione e l'elaborazione del contenuto reale dell'esperienza; il gioco ridetermina simbolicamente i ruoli affettivi e sociali incarnati dalle persone che entrano nella scena ludica (anche e soprattutto quando queste non vi entrano materialmente, ma attraverso la rappresentazione fantasticata del soggetto); il gioco ridefinisce la categoria temporale all'interno di una codificazione simbolica assolutamente

specifica, il tempo del gioco è di per sé un tempo proprio, che sospende tanto la dimensione del “qui e ora”, quanto la temporalità cronologica dell’esistenza scandita attraverso la successione dei minuti e delle ore, per definirsi in un “tempo fuori dal tempo”, un tempo *ek-statico* che moltiplica le possibilità di esperire il mondo.

Sono questi elementi, materiali e simbolici, ad evidenziare le dimensioni fondamentali implicate nel gioco come dispositivo pedagogico; ciò che fa del gioco una “cosa educante” è propriamente questo suo definirsi come territorio di confine tra la realtà della vita quotidiana e la finzione simbolica della rappresentazione, tra il contenuto esperienziale dell’azione reale e il contenuto immaginario della sua trasfigurazione fantastica. C’è in quel intreccio una fondamentale istanza di *creatività* che avvicina l’esperienza esistenziale all’esperienza del gioco, tale per cui il gioco assume importanza pedagogica non solo in quanto attività di *mediazione* ma anche di *creazione*. Nella competenza individuale dell’essere *costruttori del mondo* di cui si è parte, attraverso una modalità manipolativa di tipo ludico capace di inventare, oltre che di mediare la realtà, scorgiamo quella attitudine *autoformativa* che dovrebbe appartenere al soggetto in ogni istante della propria esistenza. C’è poi un’altrettanto fondamentale istanza di *prescrittività* che appartiene alla natura stessa del gioco, alla possibilità del suo realizzarsi; tale dimensione fa dello spazio ludico un contenitore che per quanto caratterizzato dalla straordinaria variabilità delle sue potenzialità creative, immaginative, simboliche, assume inevitabilmente nella sua concretizzazione effettiva (nella sua messa in pratica) forme di relazioni regolamentate che ne garantiscono l’attuabilità. E’ evidente come tale istanza si rifletta nella vita reale a livello sociale, dove non esiste possibilità di gioco, cioè di interazione tra le parti, senza la definizione di regole, siano esse implicite o esplicite. Nella competenza individuale dell’essere *soggetti sociali* appartenenti al mondo in cui si vive, attraverso una modalità manipolativa di tipo ludico capace di proporre e trasformare le regole, oltre che di accettare le prescrizioni, scorgiamo quella attitudine *critica* che dovrebbe

appartenere al soggetto nella realizzazione del proprio percorso di crescita.

L'area affettiva: il gioco è la base di tutta quanta l'esperienza esistenziale dell'Uomo

Sulla base delle fondamentali riflessioni sviluppate dal noto pediatra e psicanalista inglese Donald W. Winnicott⁴ relativamente alla centralità del gioco nel processo di integrazione psico-affettiva dell'essere umano, possiamo affermare che lo spazio ludico rappresenta una nicchia esistenziale di incredibile importanza nella quale l'individuo può ritrovare gli elementi necessari alla piena integrazione della personalità. Nel gioco l'individuo dispone della possibilità di vivere creativamente, ed è attraverso questa modalità che ogni essere umano impara ad esprimersi compiutamente. Per Winnicott il gioco va persino oltre la necessità di mediazione tra la psiche del bambino e la realtà esterna, costituendo la base "di tutta l'esistenza esperienziale dell'Uomo". La lezione winnicottiana è di grande rilevanza non solamente nell'ambito degli studi di psicologia, ma rinvia, come accade per i grandi contributi teorici nel campo delle scienze umane, ad una preziosa riflessione sulle possibili ricadute educative.

Bisogna evidenziare, dunque, come l'attività ludica parli espressamente delle competenze affettive del bambino in particolare e del minore in generale, andando a costituire un contenitore protetto, andando a istituire uno spazio di transizione, favorendo il processo di separazione e di autonomia, agevolando l'ingresso sociale nel mondo. *Un contenitore protetto* in quanto, e forse ci ripetiamo, il gioco garantisce la tenuta delle istanze psichiche e affettive del bambino chiamate all'incontro-scontro con le richieste ambientali e socio-culturali. Attraverso il gioco, dentro il gioco, un bambino impara ad agire il desiderio, confrontandolo con le istanze sociali senza doverne subire la durezza sanzionatoria. *Uno spazio di transizione* che permette questo difficile incontro con l'alterità del mondo esterno, ne articola le

⁴ Ci riferiamo soprattutto a D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, 1971.

richieste, permettendo sia la necessaria mediazione con esso che l'inizio di quel processo di individuazione che porterà il soggetto alla necessaria *separazione affettiva e psichica* dalle figure della dipendenza (i genitori e gli adulti significativi). Il gioco è da questo punto di vista il contesto in cui emerge con più evidenza il fatto che l'elaborazione della sofferenza per la necessaria separazione viaggia insieme alla spinta emotiva per la conquista dell'autonomia.

L'area cognitiva: il bambino che gioca è in qualche modo di una testa più alto di se stesso

Un altro fondamentale contributo per una teoria del gioco è rintracciabile nelle riflessioni dello psicologo cognitivista russo L.S. Vygotskji, al quale si deve l'importante definizione dell'attività ludica come autentico spazio potenziale all'interno del quale il bambino sviluppa le proprie capacità psichiche. Secondo Vygotskji, infatti, il gioco costituisce una vera e propria zona di sviluppo potenziale del bambino: "nel gioco il bambino è sempre al di sopra della sua età media, al di sopra del suo comportamento quotidiano; nel gioco egli è in qualche modo di una testa più alto di se stesso. Il gioco contiene in sé in forma condensata, come nel fuoco di una lente d'ingrandimento, tutte le tendenze dello sviluppo; il bambino nel gioco tenta quasi di fare un salto al di sopra del suo livello di comportamento abituale"⁵.

Dunque il gioco "fa bene alla mente" perché istituisce un'area assolutamente peculiare di sperimentazione e di messa alla prova delle competenze di un individuo, in una situazione finzionale che favorisce il rapporto con le regole, con i limiti, con i vincoli, nell'ottica di una possibile riconfigurazione, ridefinizione, ristrutturazione di quelle stesse regole, limiti e vincoli; aprendo dunque la possibilità di un uso creativo della realtà a partire dalla sua manipolazione simbolica mediata dal gioco. Giocare sviluppa le capacità cognitive di un individuo perché tale attività rappresenta una vera e propria sorgente di comportamenti che

⁵ Cfr. L.S. Vygotskji, *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*, in *Riforma della scuola*, VII 1979.

sono abitualmente richiesti dalla vita reale; come sostiene Vygotskji, infatti, “l’azione in un campo immaginario, in una situazione fittizia, la creazione di un’intenzione spontanea, la formazione di un piano di vita, di motivi volontari, tutto ciò sorge nel gioco e lo pone al più alto livello dello sviluppo”⁶.

Nel gioco quindi si determina apprendimento, si acquisiscono strategie cognitive, si sviluppano attitudini creative nella soluzione dei problemi, si esperisce la difficoltà del vincolo e del limite imparando a trasformarlo in opportunità. Ma ciò che maggiormente ci dovrebbe affascinare dal punto di vista pedagogico della teoria del gioco formulata da Vygotskji, è il fatto di pensare il gioco come area potenziale di crescita del soggetto, come luogo cioè che si offre, nella sua semplicità assieme alla sua complessità, alle infinite possibilità da parte di un individuo di tracciare una propria strada nel processo di costruzione dell’identità. E quale altro possibile significato assume la definizione di uno spazio educante se non quello di garantire ad ogni bambino/a e ogni adolescente la possibilità di tracciare le molteplici strade che dovrà percorrere?

La specificità pedagogica del gioco di ruolo come setting esperienziale

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, bisogna gettare lo sguardo sull’oggetto principale di questo percorso, anche se solo per accennare alcuni possibili temi di approfondimento teorico, cominciando col dire che il gioco di ruolo rappresenta un particolarissimo contenitore che ha la caratteristica di elevare al quadrato il potenziale educativo connesso al gioco in sé.

E’ la dimensione del fantastico che probabilmente costituisce l’elemento più incisivo nella diffusione dei GdR, permettendo ai ragazzi di avventurarsi, rimanendo in una situazione finzionale, su dimensioni altrimenti irrealizzabili. L’avventura, la sfida, la proiezione in mondi lontani e magici del passato o inquietanti ed affascinanti del futuro,

⁶ Ivi.

consente di svolgere percorsi più o meno brevi insieme ad altri coetanei con cui sperimentare quanto è difficile ma anche importante imparare a muoversi, decidere, scegliere, sbagliare, vincere all'interno di un gruppo, e come la dimensione del gruppo rappresenti un passaggio obbligato nell'emancipazione individuale e nella crescita di ognuno.

Questa è la necessaria premessa affinché si cominci a pensare ad un uso consapevole di questo straordinario strumento aggregativo. Il gioco di ruolo è portatore di risorse inusitate che permettono agli educatori e agli insegnanti un lavoro pedagogico sicuramente qualitativo. La particolare posizione rivestita dal *master* che conduce le situazioni di gioco, introducendo via via ingredienti ed elementi che possono favorire talune dinamiche interne al gruppo, è una occasione imperdibile di osservazione e lettura delle caratteristiche individuali dei ragazzi coinvolti. Una gestione equilibrata, mediata dalla presenza dell'educatore o dell'insegnante nel ruolo di conduzione del gioco di ruolo, rappresenta inoltre una formidabile garanzia rispetto ad un possibile uso improprio del gioco stesso: sia in relazione ai meccanismi di identificazione che ai processi di differenziazione tra realtà e finzione. La situazione finzionale che si determina nelle sedute di gioco è inoltre carica di significati decisivi nella gestione educativa dei gruppi di preadolescenti e di adolescenti. Al suo interno possiamo agevolmente incontrare tematiche ineludibili sul piano della relazione educativa: dal rapporto tra aggressività e comunicazione, a quello tra pensiero magico e pensiero logico (tipico del passaggio dalle istanze infantili a quelle adolescenziali); dalla centralità del gioco simbolico, alla funzione narrativa come dispositivo di elaborazione e di manipolazione ludica del reale. Emerge, soprattutto dall'esperienza di conduzione di gruppi di preadolescenti e adolescenti, un attraversamento metaforico, mediato dallo svolgersi degli eventi del gioco, dei diversi passaggi riscontrabili nell'evoluzione "naturale" dei gruppi e delle loro dinamiche. Nel succedersi delle fasi che un personaggio attraversa nel corso dell'avventura, è possibile leggere per analogia il percorso di crescita che realmente affronta l'adolescente nel gruppo. In questo senso l'esercizio della funzione di *master* da parte dell'educatore consente di osservare e guidare il gruppo attraverso un vero e proprio percorso nel

quale si possono individuare le principali caratteristiche presenti in questa fase della vita: dalla modalità omologante di stare nel gruppo, alla capacità di usarne la forza e l'alleanza come collettivo, alla capacità di differenziarsene e prenderne le distanze, alla capacità di giocare come persona autonoma utile al gruppo.

Tutti gli ingredienti che permettono di realizzare il gioco di ruolo diventano in effetti un interessante strumento di analisi pedagogica da cui desumere delle ricadute educative importanti: il ruolo del *master*, le funzioni dei personaggi, la costruzione dell'ambientazione, il lavoro progressivo di mappatura dei luoghi e degli accadimenti, l'obiettivo dell'avventura (a suo modo filtrato dalle tante possibili conseguenze del gioco), gli incontri e le relazioni, le decisioni e le azioni con le relative conseguenze; una storia la cui trama è il prodotto dell'interazione reale tra giocatori e conduttore. Tutto questo rappresenta la complessità educativa del gioco, su cui è possibile effettuare una lettura particolare. La specificità di questa risorsa è data tra l'altro dal contesto di "attualità" entro cui si svolge e si struttura il *setting*. I ragazzi mettono in atto "qui e ora", in modo molto concreto, i vissuti e le dinamiche presenti solitamente nelle relazioni esistenziali quotidiane. Siamo di fronte ad un osservatorio di particolare privilegio che può consentire all'educatore di introdurre situazioni che permettano di far evolvere le dinamiche portate da ogni singola realtà, sia in tempo reale, sia in una fase successiva come risultato di una riflessione d'équipe.

I percorsi che si possono intraprendere nell'utilizzo consapevolmente educativo dei Giochi di ruolo sono potenzialmente innumerevoli, ma soprattutto aderiscono ad una condizione *in fieri* che fa della concretezza dei vissuti di chi vi partecipa un elemento pedagogico irriducibile. E' su questa dimensione di materialità educativa, del rapporto esistente tra mondo interno e mondo esterno, tra mondo della vita e mondo educativo, che è possibile costruire una progettualità educativa che aderisca realmente agli accadimenti relazionali. Questa è la specificità educativa ed esperienziale dei giochi di ruolo.

Il gioco di ruolo si definisce come vero e proprio romanzo vivente in cui il master e i personaggi si incontrano per mettere in scena una storia senza possederne il copione. In tal senso il gioco di ruolo permette di

aprire la finzione ludica ad una vasta gamma di azioni simulate, realmente richieste da un contesto relazionale di tipo sociale. Il gioco di ruolo per queste sue caratteristiche costituisce il fondamentale strumento di un vero e proprio laboratorio pedagogico poiché si configura come spazio simbolico nel quale i ragazzi e le ragazze possono esercitare fino in fondo il diritto di esplorazione della realtà e delle sue problematiche; in questo senso è il gruppo a costituire l'unità di osservazione e di intervento pedagogico su cui il gioco di ruolo agisce in quanto strumento attivo ed esperienziale, con particolare riferimento a tre possibili assi di lettura: l'asse relativo al rapporto con l'immagine di sé (dei giocatori e del gruppo), l'asse relativo al rapporto con la figura dell'adulto (del master, dell'osservatore), l'asse relativo al rapporto con i pari.

Definire il gioco di ruolo come setting esperienziale significa perciò sottolineare come in questa particolare esperienza ludica si determini una specifica modulazione di ruoli, di spazi, di tempi, di relazioni, di regole e procedure che afferiscono ad una precisa significazione pedagogica. Il valore esperienziale del setting è dato dal rapporto di reciprocità e dal processo di scambio tra la finzione ludica e l'interpretazione reale all'interno delle quali ogni giocatore è inevitabilmente compreso (tra la messa in scena della storia e la messa in gioco relazionale); infatti possiamo affermare che le necessità dell'immedesimazione, dell'interpretazione, della simulazione, viaggiano sul medesimo binario del confronto e della relazione con gli altri giocatori seduti "qui e ora" attorno al tavolo del gioco. Si produce perciò una dialettica dentro/fuori che emerge dal parallelismo tra situazione ludica/funzionale e interazione psicosociale concreta e che fa del setting specifico del gioco di ruolo un contesto esperienziale unico nel suo genere.

Riferimenti bibliografici essenziali:

- P. Barone, *La materialità educativa*, Unicopli, Milano 1997

- P. Barone, R.Mantegazza, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999
- P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Guerini, Milano 2001
- R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986
- M. Ripamonti, *San Giorgio e il drago. Il gioco di ruolo come metafora della formazione*, Tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca, 2001
- L.S. Vygotskji, *Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino*, in *Riforma della scuola*, VII 1979
- A.Cavarero, *Corpo in figure*, Feltrinelli, Milano, 1997
- D.W.Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1971
- L. Giuliano, *I padroni della menzogna*, Meltemi, Roma 1997
- L. Giuliano, A. Areni, *La maschera e il volto*, Proxima, Roma 1992