

# Gioco, letteratura. Alcune riflessioni

Stefano Ballerio

---

## Abstract

L'articolo propone alcune riflessioni su gioco e letteratura. Nel primo paragrafo si pone il problema della definizione di gioco e letteratura e si riconosce un'analogia tra le rispettive strutture categoriali. Nel secondo paragrafo si identificano alcune funzioni e alcuni aspetti del gioco – apprendimento, divertimento, socializzazione rituale, libertà e alterità –, integrando spunti provenienti da etologia, psicologia, antropologia e filosofia. Nel terzo paragrafo, infine, si guarda alla letteratura, e in particolare all'esperienza del lettore, e si conduce una comparazione con il gioco in ordine alle proprietà rilevate.

---

## Parole chiave

gioco, ricezione della letteratura, definizione della letteratura

---

## Contatti

stefano.ballerio@polimi.it

---

## 1. Le parole e le cose

I nomi del gioco e dell'arte compaiono spesso insieme. Quando si pensa a libertà e creatività, rappresentazione e interpretazione, esperienza e formazione, svago e intrattenimento, ritualità e socializzazione, accade che i nomi del gioco e dell'arte – e di poesia, musica, pittura, letteratura – siano pronunciati insieme. L'esperienza del gioco richiama l'esperienza dell'arte (Baudelaire: «Le joujou est la première initiation de l'enfant à l'art»);<sup>1</sup> l'esperienza dell'arte richiama l'esperienza del gioco (Buzzati: «l'arte, per gli artisti, è il più delizioso dei giochi»);<sup>2</sup> E con «gioco» e «arte», o «gioco» e «letteratura», troviamo «ruolo» e «finzione», «scherzo» e «giullare», «maschera», «Spiel», «play», «jouer» – tutte le parole e le espressioni nelle quali esperienze molteplici, in lingue diverse, si sono depositate a riconoscere un intreccio di analogie. L'intento delle pagine che seguono è cogliere alcuni fili di questo intreccio e comprenderne alcuni avvolgimenti, in particolare per ciò che riguarda la letteratura. Dico *alcuni* fili e *alcuni* avvolgimenti perché la materia è troppo vasta e complessa perché le riflessioni che propongo possano ammontare ad altro che a un modesto contributo di chiarezza, o a un tentativo in questo senso, su elementi già noti. D'altra parte, proprio l'inesauribilità della materia e insieme la ricchezza delle ricerche condotte, tra critica e filosofia, storia e sociologia, etologia e antropologia, possono forse giustificare il tentativo.

1. Charles Baudelaire, *Morale du joujou*, 1853; riedito in *Oeuvres*, a cura di Y.-G. Le Dantec, Gallimard, Paris, 1954, pp. 681-687: 683.

2. Dino Buzzati, *Mestiere fortunato*, 1988; riedito in Pietro Bellasi, Alberto Fiz e Tulliola Sparagni (a cura di), *L'arte del gioco. Da Klee a Boetti*, Milano, Mazzotta, Milano, 2002, p. 298.

Cominciamo dunque dai due nomi, «gioco» e «letteratura», perché alle relazioni tra parole e cose abbiamo già alluso e perché la prima analogia tra gioco e letteratura può essere descritta come analogia delle rispettive strutture categoriali.<sup>3</sup> Questo significa risalire al dibattito sulla definizione della letteratura, che, in quanto verte su che cosa sia letteratura, verte anche sulla definizione dell'estensione del nome «letteratura» e sulle relazioni tra gli elementi che vi sono inclusi.

È noto che Roman Jakobson, nella tradizione del formalismo russo, ha inteso la questione come domanda sulla letterarietà e come ricerca di ciò che fa di un testo un testo letterario.<sup>4</sup> La sua risposta è che un testo è un testo letterario se, nell'atto di comunicazione di cui esso è messaggio, la funzione dominante, tra le sei implicate in ogni atto di comunicazione, è la funzione poetica, che concentra l'attenzione dei soggetti della comunicazione sul messaggio stesso e il cui predominio determina la proiezione del principio di equivalenza dall'asse paradigmatico all'asse sintagmatico. Il parallelismo appare allora come l'aspetto decisivo del linguaggio letterario; la letteratura è definita e riconosciuta in relazione a un fatto linguistico, che si vuole intrinseco e oggettivo; e i legami tra testo e contesto – tra letteratura e realtà – si allentano nell'attenzione intransitiva che il lettore concentra sul testo stesso.

È anche noto che le tesi di Jakobson sono suscettibili di critica su almeno due piani: in primo luogo, si può osservare che il parallelismo, come portato della proiezione del principio di equivalenza dall'asse paradigmatico all'asse sintagmatico, non ha per la letteratura in prosa l'importanza che certamente ha per la poesia; come osserva Edoardo Esposito, cioè, la tesi di Jakobson, più che rispondere alla domanda su che cosa faccia di un testo un testo letterario, vale a «identificare con precisione uno dei fattori costitutivi della tradizione e del "genere" *poesia*».<sup>5</sup> In secondo luogo, l'identificazione della funzione dominante di un testo nella funzione poetica e quindi il riconoscimento del testo come testo letterario non si danno autonomamente, ma dipendono dalla ricezione del testo da parte del pubblico. Come scrivono Franco Brioschi e Costanzo Di Girolamo, «tutto dipende da come "usiamo" gli oggetti, e i testi, con cui veniamo in contatto: un oggetto, o un testo, si colloca in una dimensione estetica solo nel momento in cui noi ce lo mettiamo, disponendoci a guardarlo in un certo modo».<sup>6</sup> Questo non significa disconoscere le ragioni dell'oggetto, consegnando la letteratura all'arbitrio di una soggettività incontrollata, ma affermare con esse quelle del soggetto, in un quadro epistemologico costruttivista. La letterarietà non è cosa che il testo schiuda autonomamente, come realtà noumenica e autoevidente del suo linguaggio, e l'argomentazione di Brioschi e Di Girolamo, da una prospettiva pragmatista, sposta la nostra attenzione sul soggetto, che accoglie il testo esteticamente e ne valorizza le possibilità con la sua attività di interpretazione.

Senza addentrarmi nel dibattito richiamato,<sup>7</sup> vorrei aggiungere a quelli proposti un terzo rilievo, che non riguarda tanto le tesi di Jakobson quanto la domanda su che cosa

3. L'uso che faccio di «struttura categoriale» è in qualche misura personale, come si vedrà, e lo stesso avviso vale per «classe», «congerie» e «campo». D'altra parte, nelle scienze umane gli usi terminologici universalmente condivisi scarseggiano penosamente. Non resta che ammettere l'idiosincrasia inevitabile e cercare di compensarla con l'esplicitezza dell'uso.

4. Roman Jakobson, *Linguistics and poetics*, 1960; ed. cons. *Linguistica e poetica*, in *Saggi di linguistica generale*, trad. it. e cura di L. Heilmann, Feltrinelli, Milano, 1966, pp. 181-218.

5. Edoardo Esposito, *Il verso. Forme e teoria*, Carocci, Roma, 2003, p. 162.

6. Franco Brioschi e Costanzo Di Girolamo, *Elementi di teoria letteraria*, Principato, Milano, 1984, p. 66.

7. Per ulteriori approfondimenti, rimando invece a Brioschi e Di Girolamo, *Elementi di teoria letteraria*, cit.; Franco Brioschi, *Un mondo di individui. Saggio sulla filosofia del linguaggio*, Unicopli, Milano, 1999, in

sia letteratura e che ci riporterà nella direzione del gioco. Vorrei cioè suggerire che porre la domanda su che cosa sia letteratura significhi anche chiedersi che cosa chiamiamo «letteratura». Mentre analizziamo l'oggetto denominato – la letteratura – e i modi della sua conoscenza da parte dei soggetti coinvolti, dovremmo analizzare anche le modalità della denominazione, interrogandoci insieme sulle cose e sul modo in cui usiamo le parole, per nominare e per definire. Assumendo questa impostazione, che è coerente con il costruttivismo epistemologico sostenuto da Brioschi, possiamo chiarire più precisamente i termini della questione, come risulta proprio dal caso analogo del gioco.

Il problema della definizione si è posto infatti anche per il gioco e due celebri risposte risalgono a Johan Huizinga e a Roger Caillois. Huizinga propone questa definizione:

Considerato per la forma si può dunque [...] chiamare il gioco un'azione libera: conscia di non essere presa «sul serio» e situata al di fuori della vita consueta, che nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore; azione a cui in sé non è congiunto un interesse materiale, da cui non proviene vantaggio, che si compie entro un tempo e uno spazio definiti di proposito, che si svolge con ordine secondo date regole, e suscita rapporti sociali che facilmente si ammantano di mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo solito.<sup>8</sup>

Anche di questa proposta di Huizinga, come già di quella che Jakobson formulava per la letteratura, si potrebbe dire che essa illumina il suo oggetto per gli aspetti che ne coglie, ma non vale a identificare tutti e solo i giochi nel continuo dei fenomeni. In particolare, l'assenza di interesse materiale esclude i giochi d'azzardo; lo stabilirsi di rapporti sociali esclude i giochi solitari; e la definizione di uno spazio e di un tempo specifici, con «date regole», esclude tutti quei giochi infantili – scendere e salire per una scala su un piede solo, saltare da una piastrella a un'altra di un corridoio, rincorrere una palla e farla rimbalzare – che non si ordinano entro regole e ambiti precisi.

La stessa osservazione si potrebbe formulare per la definizione di Caillois, che descrive il gioco come un'attività libera, separata (entro precisi limiti di tempo e di spazio), incerta, improduttiva, regolata e fittizia.<sup>9</sup> Anche in questo caso, cioè, i tratti formali che Caillois individua possono essere riconosciuti, l'uno o l'altro, in numerosi giochi, ma la loro congiunzione logica non vale a identificare tutti e solo i giochi (neanche se si intendono i giochi di finzione come non regolati, secondo l'indicazione di Caillois, e quindi si pongono gli ultimi due tratti in disgiunzione esclusiva): come osserva lo stesso Caillois, infatti, la definizione esclude casi come la trottola o l'aquilone, mentre potrebbe includere la corrida e altre pratiche rituali che sono in qualche senso affini al gioco, ma che non si possono raccogliere *sic et simpliciter* sotto il suo nome.

I rilievi formulati, tuttavia, non devono essere intesi come critiche. Huizinga e Caillois mirano infatti a comprendere più che a definire e, in particolare, a comprendere i giochi, e gli uomini che giocano, nella loro molteplice varietà, così che le loro ricerche tendono a

particolare cap. 7; Franco Brioschi, *Teoria e insegnamento della letteratura*, 1983; in *La mappa dell'impero*, il Saggiatore, Milano, 2006<sup>2</sup>, pp. 129-176; Costanzo Di Girolamo, *Critica della letterarietà*, il Saggiatore, Milano, 1978; Antonio Loreto, *Retorica dell'avanguardia*, in «Letteratura e Letterature», n. 3, 2009, pp. 37-51, in particolare le pp. 37-41.

8. Johan Huizinga, *Homo ludens*, 1939; ed. cons. *Homo ludens*, trad. it. di C. van Schendel, Torino, Einaudi, 1973, p. 17.

9. Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*, 1967; ed. cons. *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, trad. it. di L. Guarino, a cura di G. Dossena, Bompiani, Milano, 1995, p. 26.

un'inclusività e riescono a un'adeguatezza empirica anche maggiori di quelle che si potrebbero presupporre dalle loro definizioni. Ciò che segue da questi rilievi è invece che nel caso del gioco, come nel caso della letteratura, una definizione per *genus et differentiam*, che nel continuo dei fenomeni identifichi tutti e solo i giochi o le opere letterarie e definisca così la classe *gioco* o la classe *letteratura*, non si riesce a formulare non perché non si colgano aspetti significativi del gioco o della letteratura, ma perché da questi aspetti non si riesce a derivare un insieme di proprietà congiuntamente necessarie e sufficienti perché ogni singolo caso esaminato possa essere incluso nella classe relativa o escluso da essa in modo conclusivo.

La ragione di questa difficoltà può essere cercata nei modi della denominazione: non nelle specificità dei fenomeni osservati, ma nel modo in cui usiamo le parole. Ludwig Wittgenstein, che nelle *Ricerche filosofiche* parla del gioco pensando al linguaggio, afferma a questo proposito che la difficoltà di dare una definizione di che cosa sia gioco non deriva da ignoranza o incomprensione del gioco, ma dal fatto che i confini dell'estensione del nome non sono nettamente tracciati: «in che modo si delimita il concetto di gioco? Che cosa è ancora un gioco e che cosa non lo è più? Puoi indicare i confini? No. Puoi tracciarne qualcuno, perché non ce ne sono di già tracciati». <sup>10</sup> Le parole del linguaggio che usiamo quotidianamente, fuori dei domini della terminologia specialistica o scientifica (dove confini precisi possono essere tracciati con l'istituzione di convenzioni terminologiche, sulla base di analisi e di descrizioni condivise), non sono connesse a definizioni esplicite e la loro estensione non è precisamente circoscritta, ma ciò non rappresenta un problema per la comunicazione: se infatti dovessimo spiegare a qualcuno che cosa sia un gioco, non dovremmo fare altro che descrivergli «alcuni giochi», e poi potremmo aggiungere: «questa, e simili cose, si chiamano giochi?». <sup>11</sup> Questa prassi di spiegazione basata sul riferimento a somiglianze – «questa, e simili cose» – deriva la sua validità dal fatto che la stessa estensione di un nome, dopo la sua prima applicazione a un referente originario, si espande in relazione alla percezione di somiglianze tra quel referente originario e altri fenomeni osservati: se abbiamo chiamato «giochi» alcune attività, vale a dire, arriveremo presto a chiamare «giochi» anche altre attività nelle quali cogliamo determinate somiglianze con le prime. Ma che cosa accadrà quando ci troveremo di fronte a un terzo insieme di attività che ci sembrano simili alle seconde? Forse anche a questi nuovi casi estenderemo il nome «gioco» – e così ci troveremo ad avere definito un insieme, quello del gioco, nel quale due elementi potrebbero non condividere nessuna delle proprietà per le quali ciascuno è stato incluso nell'insieme. La somiglianza infatti non è transitiva: il fatto che A sia simile a B e che B sia simile a C non implica che A sia simile a C; a rigore, A e C potrebbero non avere niente in comune, come due genitori che non si assomiglino e il cui figlio, invece, abbia il naso dell'uno e la bocca dell'altro. L'estensione di nomi come «gioco» o «letteratura», in breve, si espande per somiglianze successivamente percepite tra i fenomeni:

Non posso caratterizzare queste somiglianze meglio che con l'espressione *somiglianze di famiglia*: infatti le varie somiglianze che sussistono tra i membri di una famiglia si sovrappongono e s'incrociano nello stesso modo: corporatura, tratti del volto, colore degli occhi, modo di camminare, temperamento, ecc. ecc. – E dirò: i *giochi* formano una famiglia.

10. Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, 1953; ed. cons. *Ricerche filosofiche*, trad. it. di R. Piovesan e M. Trinchero, a cura di M. Trinchero, Einaudi, Torino, 1999, § 68, p. 48.

11. Ivi, § 69, p. 48.

E allo stesso modo formano una famiglia, ad esempio, i vari tipi di numeri. Perché chiamiamo una certa cosa *numero*? Forse perché ha una – diretta – parentela con qualcosa che finora si è chiamato *numero*; e in questo modo, possiamo dire, acquisisce una parentela indiretta con altre cose che chiamiamo anche così. Ed estendiamo il nostro concetto di numero così come, nel tessere un filo, intrecciamo fibra con fibra. E la robustezza del filo non è data dal fatto che una fibra corre per tutta la sua lunghezza, ma dal sovrapporsi di molte fibre l'una all'altra.

Se però qualcuno dicesse: «Dunque c'è qualcosa di comune a tutte queste formazioni, – vale a dire la disgiunzione di tutte queste comunanze» – io risponderei: qui ti limiti a giocare con una parola. Allo stesso modo si potrebbe dire: un qualcosa percorre tutto il filo, – cioè l'ininterrotto sovrapporsi di tutte queste fibre.<sup>12</sup>

Queste riflessioni ci consentono infine di descrivere la struttura categoriale di gioco e letteratura (o di «gioco» e «letteratura», dato che ci muoviamo tra le parole e le cose). Innanzitutto, sembra infatti acquisito che questa struttura non sarà quella della «classe», intesa come insieme di elementi che tutti condividano un insieme di proprietà la cui congiunzione logica valga come condizione necessaria e sufficiente per l'inclusione di ogni singolo individuo nella classe o per la sua esclusione. La ricerca di queste proprietà, o della proprietà che sola basterebbe all'impresa, è un compito ingrato che assomiglierebbe ormai alla ricerca del flogisto, se di fatto non fosse stato abbandonato.<sup>13</sup>

Simmetricamente, possiamo escludere che le strutture categoriali di gioco e letteratura esemplifichino il caso antitetico della «congerie», intesa come insieme nel quale siano numericamente prevalenti le coppie di elementi che non hanno alcuna proprietà significativa in comune. È questo il caso in cui davvero la disgiunzione di tutte le proprietà è la sola cosa condivisa dagli elementi dell'insieme. Wittgenstein ci invitava a non giocare con le parole – non in questo modo, quanto meno – ed è evidente che somiglianze di famiglia, analogie, intrecci di fibre si possono riconoscere tra i giochi come tra le opere letterarie (o tra le diverse forme di esperienze della letteratura). La struttura categoriale del gioco e della letteratura non è la congerie, anche se abbiamo visto che la congerie, da un punto di vista logico, sarebbe possibile in ragione del fatto che la somiglianza non è transitiva. Vi sono certo parole generiche come «bello» e «forte» la cui estensione, da un ampliamento all'altro, è divenuta così inclusiva che la loro struttura categoriale sembra quella della congerie e che il loro carico informativo, se l'informazione corrisponde alla capacità di un segnale di discriminare tra stati di cose possibili, è ormai ridotto quasi a zero; e certo la parola «arte», che ormai è usata per la cucina e per la pubblicità non meno che per Picasso o per Mahler, rischia di seguirle in questo destino ingrato. Tuttavia, gioco e letteratura non sono ancora logorate dalla stessa promiscuità e la loro struttura categoriale, più che quella della congerie, sembra quella del campo.

Con «campo» intendo un insieme di elementi che possono essere descritti mediante un insieme di proprietà disgiuntamente necessarie, in quanto ciascun elemento deve possederne almeno una, e congiuntamente sufficienti, in quanto un individuo che le possenga tutte apparterrà certamente al campo (in seconda istanza, potremmo ammettere che alcune proprietà siano disgiunte in modo esclusivo, come suggeriva Caillois per regola e

12. Ivi, § 67, p. 47.

13. Peraltro, sembra che la questione non sia più oggetto di dibattito non perché si sia giunti a un accordo di qualche genere, quanto perché in generale il confronto teorico sulla letteratura va scemando da alcuni anni (secondo Alfonso Berardinelli, almeno dalla metà degli anni '80; cfr. Alfonso Berardinelli, *Ricordo di Franco Brioschi*, «Letteratura e Letterature», n. 1, 2007, pp. 45-48).

finzione, e che sufficiente sia allora la congiunzione delle altre e di questa disgiunzione). In un campo, inoltre, ogni elemento tenderà a possedere un sottoinsieme dell'insieme delle proprietà che descrivono il campo complessivamente, più che una sola proprietà, e ai diversi sottoinsiemi di proprietà corrisponderanno tendenzialmente gruppi riconoscibili di elementi all'interno del campo. Questi gruppi avranno spesso l'aspetto di aggregati dove addensamento e rarefazione potrebbero essere i modi per rappresentare spazialmente la maggiore o minore similarità dei loro elementi, sulla base del numero di proprietà condivise e della loro eventuale graduazione (o «pesatura», come si direbbe in statistica). Per ogni aggregato avremo cioè alcuni elementi centrali, che possiederanno al massimo grado le proprietà che lo definiscono, e altri elementi più o meno vicini in relazione al grado di condivisione di quelle proprietà. I margini dell'aggregato, come quelli del campo in generale, saranno allora sfumati, mentre alcuni elementi potranno essere a uguale distanza dai centri di due o più aggregati.

Questo linguaggio di campi, aggregati e misure di similarità, che richiama la linguistica computazionale e la statistica, può sembrare lontano dalla letteratura, ma il concetto di campo è stato proposto da Brioschi proprio per la letteratura (a proposito dei sottoinsiemi formati dalle proprietà caratterizzanti, Brioschi parla di «concrezioni di proprietà»)<sup>14</sup> e l'idea che le proprietà di un insieme possano essere disgiuntamente necessarie e congiuntamente sufficienti è stata usata da Nelson Goodman proprio per identificare i «sintomi dell'estetico».<sup>15</sup>

Soprattutto, il modello delineato rappresenta adeguatamente alcuni aspetti delle categorie del gioco e della letteratura. Parlare di campi, innanzitutto, ci consente di riconoscere che i margini dell'estensione non sono netti e dunque di rendere conto di quegli elementi che, per il numero esiguo di proprietà significative che possiedono, risultano di incerta collocazione (uno scambio di battute tra amici, per il gioco; *Dei delitti e delle pene* o le filastrocche e lo slogan *I like Ike*, per la letteratura).<sup>16</sup> Inoltre, parlare di aggregati all'interno del campo consente di rappresentare classificazioni come quella proposta per il gioco da Caillouis. Egli identifica giochi fondati sulla competizione (*agon*), sull'azzardo (*alea*), sulla vertigine (*ilinx*) e sulla finzione (*mimicry*) e in questa classificazione, come si vede, un dato gioco potrebbe appartenere a più di un gruppo (il poker, per esempio, rientra nell'*agon* e nell'*alea*) ed essere più o meno simile ai casi più rappresentativi del gruppo (quali gli scacchi per l'*agon* e la roulette per l'*alea*). Parlare di aggregati, di gradi di

14. Cfr. F. Brioschi, *Teoria e insegnamento della letteratura*, cit., in particolare le pp. 140-144.

15. Cfr. Nelson Goodman, *Languages of Art*, 1968; ed. cons. *I linguaggi dell'arte*, trad. it. e cura di F. Brioschi, il Saggiatore, Milano, 1998, in particolare le pp. 217-220; e *Ways of Worldmaking*, 1978; ed. cons. *Vedere e costruire il mondo*, trad. it. di C. Marletti, Laterza, Roma-Bari, 1988, in particolare le pp. 67-83. Verso una pluralità di criteri si orienta anche Gérard Genette in *Fiction e diction*, 1991; ed. cons. *Finzione e dizione*, trad. it. di S. Atzeni, Pratiche, Parma, 1994, in particolare le pp. 11-35.

16. In *Finzione e dizione*, Genette distingue criteri costitutivi e criteri condizionali. Costitutivo sarebbe un criterio che necessariamente determini l'inclusione di un testo nella categoria della letteratura – per esempio, la finzionalità o la versificazione –, mentre condizionale sarebbe un criterio la cui azione dipenda da un atteggiamento individuale – per esempio, l'ammirazione di Stendhal per la prosa del *Codice civile* napoleonico. Siccome però i criteri costitutivi non sono oggettivi, ma massimamente intersoggettivi (un soggetto che giudichi della verità del testo o che ne valorizzi la metricità è comunque necessario), la distinzione tra criteri costitutivi e condizionali rischia di presentare come essenziale una differenza che è solo di grado; inoltre, rispetto all'esigenza di rendere conto dei casi incerti, non offre indicazioni, perché l'esigenza qui non è rendere conto del fatto che lettori diversi possano definire diversamente i confini del campo, ma che uno stesso lettore possa essere incerto sulla collocazione di un dato testo.

similitudine in relazione alle proprietà condivise e di zone di confine ci consente di rendere conto di questi casi meglio che parlare di classi nettamente definite. E lo stesso vale per la letteratura, nel cui campo i generi letterari possono costituire aggregati più o meno densi o rarefatti in relazione alla distribuzione delle proprietà caratteristiche – prosa o endecasillabi, ottave o quartine, vicende erotiche o cavalleresche, narrazione episodica o unità drammatica, carattere comico o tragico – nei diversi elementi. Al centro di ciascun aggregato avremo allora un'opera capostipite o un capolavoro esemplare, e forse altre scritte dai più fedeli epigoni del suo autore; ai margini, le opere che partecipano di proprietà di generi diversi.

Per gli scopi del nostro discorso su gioco e letteratura, non è necessario sviluppare ulteriormente queste riflessioni sulle rispettive strutture categoriali. Basti ricordare ancora che il modello di campo delineato, più che dalla ricognizione di specificità del gioco o della letteratura, deriva da una riflessione sulle modalità della denominazione. Questo significa, da una parte, che il modello vale per le due categorie che qui ci interessano non più che per altre (lavoro, sport, educazione ecc.); dall'altra, che non si sono toccate le ragioni per le quali i testi di fatto sono inclusi nel campo della letteratura (o i giochi nel campo del gioco). Su questo secondo punto, rimando ancora a Brioschi, per una trattazione dei criteri del ri-uso letterario, e a Goodman, per una possibile risposta alla domanda sovraordinata «quando è arte?». <sup>17</sup> Nelle pagine successive, invece, della letteratura emergeranno solo quegli aspetti ai quali si può arrivare da una riflessione sul gioco. E con questo, infine, siamo all'avviso per il quale ho premesso queste considerazioni sulla denominazione e le strutture categoriali: nessuna proprietà che si rilevi per il gioco o per la letteratura dovrebbe essere intesa come una proprietà che tutti gli elementi dei due campi necessariamente esibiscano. Il presupposto delle osservazioni che seguono è la varietà molteplice dei loro oggetti, che impone limiti più o meno stretti alla validità empirica di qualunque affermazione. Credo che un avviso analogo dovrebbe essere premesso a qualunque teorizzazione sulla letteratura. <sup>18</sup>

## 2. L'esperienza del gioco

Il primo polo che possiamo individuare è l'apprendimento. Che il gioco possa essere occasione di apprendimento è cosa nota, che l'esperienza di ciascuno basta forse ad accertare. Se però andiamo oltre i confini delle scienze umane e dei giochi degli uomini, troviamo che gli etologi, in particolare, hanno riconosciuto nell'apprendimento la funzione principale del gioco nell'ontogenesi. Irenäus Eibl-Eibesfeldt scrive:

Giocare significa sempre mettersi in dialogo con l'ambiente, e questo dialogo è il risultato di un impulso interno. Si potrebbe addirittura postulare un impulso proprio al gioco, ma io propendo per l'idea che l'impulso ad apprendere, che sta alla base della curiosità, unito a

---

17. Cfr. Franco Brioschi, *Critica della ragion poetica*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002, in particolare le pp. 24-26 e 161-167; N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, cit.; e *Vedere e costruire il mondo*, cit. Aggiungo, sul ri-uso, Edoardo Esposito (a cura di), *Sul ri-uso. Pratiche del testo e teorie della letteratura*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

18. Un ultimo corollario metodologico è questo: «non è sui casi limite che si costruisce una teoria» (Esposito, *Il verso*, cit., p. 21). Quanto meno, la validità empirica di una teoria costruita su queste basi sarà strettamente limitata.

una sovrabbondanza di spinta istintiva al movimento, bastino a spiegare il fenomeno del gioco.<sup>19</sup>

Osserviamo di passaggio il riferimento a un «impulso interno» e a una «spinta istintiva». Quegli istinti che in passato non potevano essere altro che una «scatola nera»,<sup>20</sup> utile a rinviare o eludere il problema della spiegazione, con la teoria evoluzionista e la genetica diventano disposizioni e comportamenti innati che la filogenesi ha inscritto nel patrimonio genetico degli individui della specie. Il gioco, che tra gli uomini si complica delle culture a cui anche appartiene, risulta allora un'eredità che dalla filogenesi condividiamo perfino con specie diverse e la ragione del protrarsi di questa eredità è ravvisata nella sua necessità per la crescita individuale. Scrive ancora Eibl-Eibesfeldt:

Un animale gioca veramente solo quando è sazio, non ha sete e non è occupato con un altro compito. In un certo senso, il gioco non è dettato da una qualsiasi necessità impellente, e tuttavia esso ha una enorme importanza ai fini dello sviluppo normale dell'animale.<sup>21</sup>

A sostegno di questa tesi – che il gioco si iscriva nell'ontogenesi dell'animale che vi si impegna funzionalmente al suo sviluppo e al suo apprendimento nell'ambiente –, si possono richiamare tre semplici osservazioni: la prima è che lo sviluppo e l'apprendimento sono caratteristici della giovinezza e che all'interno di ogni singola specie, infatti, i giovani giocano più degli adulti. La seconda è che, se operiamo un confronto interspecifico, troviamo che la frequenza del gioco aumenta parallelamente all'intelligenza e alle capacità di apprendimento: insetti e rettili non giocano; alcuni uccelli invece giocano, ma meno di molte specie di mammiferi; e, tra i mammiferi, le scimmie giocano più degli altri e l'uomo più di tutti. La terza, che chiude il cerchio con le prime due, è che la frequenza del gioco aumenta anche in relazione alla durata della giovinezza e delle cure parentali nelle diverse specie.

Dunque il gioco è funzionale all'apprendimento. Questa affermazione richiede però qualche precisazione, perché anche con «apprendimento» si possono intendere cose diverse. Guardiamo allora due cani che lottano per gioco: all'avvio si invitano reciprocamente eseguendo movimenti e assumendo posture che esprimono la disposizione al gioco; durante la lotta, si confermano il carattere ludico dell'interazione con segnali specifici, non affondano i morsi e non feriscono l'avversario; al termine, si separano amichevolmente. E tuttavia i moduli comportamentali sono anche quelli della lotta che in altra età o in altri momenti combatteranno seriamente, in modo anche cruento, e che qui sono esperiti e praticati. Oppure, guardiamo un gatto che gioca con una pallina: gli scatti, i bal-

---

19. Irenäus Eibl-Eibesfeldt, *Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung*, 1967; ed. cons. *I fondamenti dell'etologia. Il comportamento degli animali e dell'uomo*, trad. it. di A. Sassi, L. Pardi e F. Scapini e cura di F. Scapini, Adelphi, Milano, 1995, p. 411.

20. Gregory Bateson, *What Is an Instinct?*, 1969; ed. cons. *Che cos'è un istinto?*, in *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. di G. Longo, Adelphi, Milano, 1999, pp. 75-98: 77. Bateson spiega che gli etologi giudicano istintivo un comportamento quando ritengono che esso non sia stato acquisito tramite l'esperienza e inoltre vedono che tutti gli individui della specie osservata lo attuano nelle medesime circostanze, anche a prescindere dalla sua efficacia. A queste osservazioni si possono poi aggiungere esperimenti di privazione sensoriale, per i quali cfr. Irenäus Eibl-Eibesfeldt, *Die Biologie des Menschlichen Verhaltens*, 1984; ed. cons. *Etologia umana*, trad. it. e cura di R. Brizzi e F. Scapini, Bollati Boringhieri, Torino, 2001, in particolare pp. 14 e ss. e pp. 45 e ss.

21. I. Eibl-Eibesfeldt, *I fondamenti dell'etologia*, cit., p. 411.

zi e i movimenti sono gli stessi che esegue quando si impegna nella caccia; o una coppia di fringuelli picchio delle Galápagos che assediano un verme in un ramo, cercandolo con un fuscillo stretto nel becco, e se lo rimandano l'uno con l'altro: quando hanno fame, usano la stessa tecnica per stanare il verme e mangiarlo. Il gioco, in breve, è un modo per sviluppare moduli comportamentali e tecniche, per esempio della caccia o della lotta, che saranno essenziali per la vita dell'animale. Ma i due cani che si azzuffano mostrano anche un altro senso in cui il gioco è apprendimento, quello della socializzazione. Nel gioco, cioè, i giovani di una specie stringono legami sociali e apprendono le regole che informano le relazioni tra conspecifici. Capiscono fino a dove possa spingersi l'aggressività prima che essa sia sanzionata da una reazione ostile e quali siano gli individui – per rango, per sesso, per età – con i quali si può interagire e in quali modi e occasioni.

Come forma di apprendimento – di tecniche, di comportamenti, di regole sociali –, il gioco ha carattere di simulazione. I comportamenti della vita adulta sono attuati in condizioni di prova. L'animale non deve essere esposto a stimoli che inducano l'attuazione compiuta dei comportamenti giocati – morsi per ferire o per uccidere, fughe per sottrarsi all'avversario – e deve sentire che l'interazione è ludica; altrimenti, dalla lotta per gioco si passa alla lotta autentica. Il gioco quindi è avviato e scandito da segnali, come gli accovacciamenti dei cani o la «faccia ludica» dei primati, che lo qualificano come tale e che esprimono il carattere di simulazione delle azioni compiute.<sup>22</sup> Questo carattere di simulazione è funzionale all'apprendimento in quanto consente la sperimentazione in condizioni di sicurezza. L'acquisizione di tecniche, di regole sociali e di comportamenti richiede infatti la possibilità di provare senza esporsi alle conseguenze di fallimenti che fuori del dominio del gioco potrebbero significare ferite, fame o emarginazione. Il gioco offre questa possibilità. Contemporaneamente, tuttavia, la simulazione non deve essere troppo distante dalla realtà: la lotta giocata richiede aggressività, anche se limitata, o lo scontro non indurrà alcun progresso. Dunque il gioco è una simulazione che richiede una doppia coscienza; oppure, poiché non è ovvio che si possa parlare di coscienza per animali diversi dall'uomo, possiamo dire che il gioco è una simulazione che richiede una partecipazione ambigua come condizione della propria vitalità.<sup>23</sup>

Da ciò che si è detto appare che il gioco ha anche carattere di esplorazione. Caroline Loizos descrive uno scimpanzé che incontra per la prima volta una palla da tennis: spinto dalla curiosità, l'animale dapprima vi si accosta con prudenza e la osserva attentamente; poi, non scorrendo pericoli, si attenta a sfiorarla, ma balza indietro quando la vede rotolare al suo tocco. Torna però ad avvicinarsi e si convince che non ci sono pericoli. Allora la tocca di nuovo, con gesti più decisi, e infine la afferra, la scaglia via e la recupera. Poi la annusa, la morde e se la sfrega addosso.<sup>24</sup> Dall'incertezza iniziale, è arrivato a giocare con la palla senza alcun timore, attraverso una serie di azioni che lo hanno portato ad acquisire alcune informazioni su di essa (innocuità, peso, resilienza, odore e così via). Questo coinvolgimento dell'oggetto in azioni esplorative successive, come osserva Konrad Lo-

22. Sulla comunicazione nel gioco, cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit.; e *The Message "This is Play"*, 1956; ed. cons. *«Questo è un gioco»*, trad. it. e cura di D. Zoletto, Cortina, Milano, 1999.

23. Su tutti questi punti, cfr. ancora I. Eibl-Eibesfeldt, *I fondamenti dell'etologia*, cit., pp. 409-422.

24. Cfr. Caroline Loizos, *Play behaviour in higher primates: a review*, in Desmond Morris (Ed.), *Primate Ethology*, Weidenfeld e Nicolson, 1967, pp. 194-195, citato in Jerome S. Bruner, *The Nature and Uses of Immaturity*, 1972; ed. cons. *Natura e usi dell'immaturità*, trad. it. di F. Di Trocchio, in Jerome S. Bruner, Alison Jolly e Kathy Sylva (a cura di), *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando, 1981, pp. 25-63: 38-40.

renz, ha chiaramente una funzione obiettivante, di costruzione della rappresentazione dell'oggetto nella mente dell'animale e nel suo comportamento;<sup>25</sup> ma l'esplorazione è contemporaneamente autoesplorazione, ovvero scoperta che l'animale fa delle proprie capacità attraverso l'interazione con l'oggetto. Si potrebbe cercare di tracciare un confine tra esplorazione, come insieme di comportamenti che conducono a una rappresentazione via via più complessa dell'ambiente, e gioco, come comportamento nel quale la scoperta verte sulle possibilità di azione del soggetto, ma il discrimine resterebbe sfumato, poiché il riscontro dell'oggetto, o dell'interazione di un compagno, è condizione perché il gioco possa essere occasione di scoperta di se stessi. Certamente nell'esempio citato il carattere ludico del comportamento diventa via via più riconoscibile – l'azione diventa più intensa, l'animale si mostra più rilassato –, ma una componente di esplorazione può restare intrecciata anche al gioco più aperto e divertito. Ciò che importa è riconoscere che il gioco, coerentemente con la funzione che esso ha nell'ontogenesi e quindi con il suo carattere di apprendimento mediante la simulazione, è anche una forma di scoperta che il giocatore fa di se stesso (e conta poco, di nuovo, se questa scoperta sia una più profonda autocoscienza o semplicemente l'espressione di possibilità di azione che prima erano latenti).

Anche per l'esplorazione si può richiamare il confronto interspecifico proposto sopra: anche i comportamenti esplorativi e la curiosità, vale a dire, sono più frequenti nelle specie che dimostrano capacità intellettuali più evolute e possibilità d'azione più numerose.<sup>26</sup> Per l'uomo, in particolare, l'esplorazione e il gioco sono decisivi perché il patrimonio genetico non ne determina interamente le possibilità d'azione e perché il corredo istintuale della specie non basta alla sua sopravvivenza. Il compimento della natura nella cultura, attraverso l'esperienza, è compreso dall'etologia, che per sé cerca di indagare le basi biologiche del comportamento, come necessità di una specie la cui natura, prima di questo compimento, non basta alla sopravvivenza. Esplorazione e gioco sono attività attraverso le quali l'uomo esprime, affina e conosce le proprie multiformi potenzialità, adattandosi all'ambiente, e sono un modo di questo compimento della natura nella cultura.

Se allora concentriamo lo sguardo sui giochi degli uomini, possiamo attenderci che la prospettiva etologica ci consenta di coglierne alcune proprietà e che altro però sia necessario per rendere conto di questa dimensione culturale che l'etologia implica ma non approfondisce, nonché di ciò che non appare in una prospettiva elaborata soprattutto in relazione ad altre specie. Di nuovo, occorre integrare una pluralità di prospettive e di elementi, in modo non esclusivo, già mentre riconosciamo che anche per l'uomo giocare è occasione di apprendimento e di crescita e che i comportamenti ludici degli uomini possono presentare evidenti analogie con quelli degli animali. Si legga questa osservazione di Jean Piaget, che scrive di sua figlia Lucienne:

L. scopre la possibilità di far dondolare degli oggetti sospesi al tetto della sua culla. All'inizio, tra 0;3(6) e 0;3(16), essa studia il fenomeno senza sorridere, o sorridendo appena, ma con una mimica di interesse attento, come se studiasse il fenomeno. In seguito, al

25. Cfr. Konrad Lorenz, *Psychologie und Stammesgeschichte*, 1959; ed. cons. *Psicologia e filogenesi*, trad. it. di M. Marrazzi, in J. Bruner, A. Jolly e K. Sylva (a cura di), *Il gioco*, cit., pp. 85-98; pp. 90-91.

26. Dovremmo aggiungere che presso molte specie una maggiore curiosità caratterizza gli individui giovani rispetto agli adulti. Questo rilievo, tuttavia, perde in parte la sua validità proprio per l'uomo, la cui specifica neotenia si manifesta anche come protrarsi in età adulta dello sviluppo intellettuale e quindi della curiosità e dell'apprendimento.

contrario, a partire da 0;4 circa, essa non si dedica più a questa attività, che è durata fin verso 0;8 e anche oltre, se non con una mimica di gioia esuberante e di potenza.<sup>27</sup>

Il progresso dall'esplorazione al gioco è simile a quello osservato da Loizos nello scimpanzé. Anche nei giochi degli uomini, e in particolare dei bambini, esplorazione ed espressione delle proprie potenzialità sono un elemento decisivo. Gli psicologi dell'età evolutiva chiamano «giochi funzionali» quei giochi che esercitano funzioni per lo più sensomotorie e che contribuiscono in questo modo alla crescita del bambino. L'assenza di ordinamento delle azioni a un fine o a un bisogno immediati, il tentare possibilità diverse e le espressioni di soddisfazione che le accompagnano sono alcuni tratti di queste attività.

Quanto più giovane è il bambino, tanto più è difficile determinare i confini e la fisionomia di specifici comportamenti ludici nel flusso magmatico di un'attività che in generale contribuisce allo sviluppo più che a un adattamento autonomo all'ambiente. Mentre però il bambino cresce, i comportamenti ludici si delineano più chiaramente come tali e possono anche diventare utili all'acquisizione di tecniche specifiche e in generale all'apprendimento culturale. Gli Inuit dell'America del Nord, per esempio, foggiano per i propri bambini fruste giocattolo simili a quelle che da adulti useranno sulle slitte, mentre i bambini dei Gikuyu, in Kenya, giocano a edificare abitazioni in fango e paglia non dissimili da quelle, più grandi, dove abitano con le proprie famiglie.<sup>28</sup>

La capacità del gioco di assolvere a una funzione formativa e di tradizione della cultura, d'altra parte, è chiaramente riconosciuta anche da quegli artisti che al gioco si sono interessati, o per progettare giocattoli, o per concepire opere che del gioco conservassero qualche aspetto. Nel manifesto *Ricostruzione futurista dell'universo*, del 1915, Giacomo Balla e Fortunato Depero proclamano che i loro giocattoli «abitueranno il bambino [...] a ride-re apertissimamente [...]; all'elasticità massima [...]; allo slancio immaginativo [...]; a tendere infinitamente e ad agilizzare la sensibilità [...]; al coraggio fisico, alla lotta e alla GUERRA».<sup>29</sup> La cultura futurista, insomma, si può trasmettere anche attraverso i giocattoli. Bruno Munari invece afferma che, quando si progetta un giocattolo, si dovrebbe riflettere sulla sua utilità per la crescita della personalità del bambino. Nella «società del fatturato», al contrario, le domande che il progettista pone a se stesso si concentrano sulle possibilità di assorbimento del mercato. Il giocattolo, che potrebbe essere uno strumento per sviluppare creatività, elasticità mentale, attitudine a risolvere problemi, comprensione dell'arte, comunicazione e comportamenti sociali equilibrati, si impoverisce, ma anche in questo impoverimento riflette la cultura della società che lo produce.<sup>30</sup> E analogamente Enrico Baj deplora che nel gioco trapassino ormai la smaterializzazione dell'esperienza

27. Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, 1945; ed. cons. *La formazione del simbolo nel bambino*, trad. it. di E. Piazza, La Nuova Italia, Firenze, 1971, p. 134.

28. Per gli Inuit, cfr. G. Bateson, «Questo è un gioco», cit., pp. 156-157; per i Gikuyu, cfr. Eleanor Leacock, *At Play in African Villages*, 1971; ed. cons. *Il gioco presso i villaggi africani*, trad. it. di G. Buffa, in J. Bruner, A. Jolly e K. Sylva (a cura di), *Il gioco*, cit., pp. 549-559; per una trattazione su gioco e antropologia, cfr. Paola De Sanctis Ricciardone, *Antropologia e gioco*, Liguori, Napoli, 1994.

29. Giacomo Balla e Fortunato Depero, *Ricostruzione futurista dell'universo*, 1915. Il manifesto è riprodotto (per esempio) in Enrico Crispolti e Maurizio Scudiero (a cura di), *Balla Depero. Ricostruzione futurista dell'universo*, Fonte d'Abisso, Modena-Milano, 1989, pp. 27-30.

30. Bruno Munari, *Da cosa nasce cosa*, 1981; Laterza, Roma-Bari, 2008, pp. 240-242.

nel digitale, la troppa tecnologia e l'eccessiva competitività che affliggono la società contemporanea.<sup>31</sup>

Nelle società industrializzate, il gioco ha perso la funzione di tradizione di tecniche che aveva per gli Inuit o per i Gikuyu (anche se ci si potrebbe chiedere se i videogiochi non introducano i bambini a quelle forme di rappresentazione e a quegli strumenti informatici, dei cui effetti Baj deplora la pervasività, che di fatto mediano ormai l'esercizio di qualunque professione). Resta invece vitale la funzione che il gioco ha nello sviluppo di attitudini e capacità generali, quali la creatività di cui scriveva Munari o la sensibilità di Balla e Depero. Tra tante ricerche che lo confermano, ne cito una di Jerome Bruner, Paul Genova e Kathy Sylva, che interessava alcuni bambini di età compresa fra i tre e i cinque anni.<sup>32</sup> I bambini erano posti di fronte a questo problema: seduti a un tavolo, senza alzarsi, dovevano appropriarsi di un gessetto appoggiato all'estremità opposta del tavolo, troppo lontano perché potessero afferrarlo con una mano. I bambini potevano però disporre di alcuni bastoni e di alcuni morsetti. Nessun bastone, singolarmente, era abbastanza lungo, ma i bambini, se ne intuivano la possibilità, potevano unire due bastoni con un morsetto e usare lo strumento ottenuto per raggiungere il gessetto. Un primo gruppo di trentasei bambini fu posto davanti al problema dopo una semplice presentazione del funzionamento del morsetto; al secondo gruppo si mostrò come usare il morsetto per unire due bastoni, senza che si alludesse alla possibilità di usare il bastone per raggiungere il gessetto; al terzo gruppo fu consentito di giocare con bastoni e morsetti, prima della prova, per una decina di minuti. Come si può immaginare, i bambini del secondo e del terzo gruppo ottennero risultati migliori di quelli del primo gruppo e sostanzialmente pari tra loro. Secondo i tre autori, però, il secondo e il terzo gruppo differivano per l'atteggiamento esibito dai bambini durante la prova, che in quelli del terzo gruppo era più disteso e improntato a una ricerca di soluzioni progressivamente più complesse, fino alla risoluzione del problema.

La ricerca, in breve, converge con l'esperienza comune dove riconosce che il gioco infantile è occasione di apprendimento, anche quando questo apprendimento sia inteso, per i bambini come per gli animali, nella forma dell'acquisizione di regole relazionali. Su questo terreno sono significativi soprattutto i giochi di finzione, nei quali i bambini assumono e interpretano ruoli sociali diversi e così ne apprendono le caratteristiche. Già Aristotele, d'altra parte, scriveva che l'imitare, che richiede quella doppia coscienza che prima abbiamo descritto come partecipazione ambigua, «è connaturato agli uomini fin da bambini» e procaccia loro i primi insegnamenti.<sup>33</sup>

Che il gioco sia occasione di apprendimento, in conclusione, è cosa accertata per gli uomini non meno che per gli animali. Ciò che invece risulta meno chiaro è se l'apprendimento sia la funzione esclusiva o principale che il gioco svolge per gli uomini. Caillois lo nega esplicitamente:

31. Riferisco da una conversazione tra Enrico Baj e Pietro Bellasi, riportata in P. Bellasi, A. Fiz e T. Sparagni (a cura di), *L'arte del gioco*, cit., pp. 220-223.

32. Jerome S. Bruner, Paul Genova e Kathy Sylva, *The Role of Play in the Problem Solving of Children 3+5 Years Old*, 1976; ed. cons. *Ruolo del gioco nella soluzione di problemi in bambini dai tre ai cinque anni*, trad. it. di S. Panebianco, in J. Bruner, A. Jolly e K. Sylva (a cura di), *Il gioco*, cit., pp. 286-301.

33. Aristotele, *ΠΕΡΙ ΠΟΙΗΤΙΚΗΣ*; ed. cons. *Poetica*, trad. it. e cura di D. Pesce, Bompiani, Milano, 2000, 1448b.

Il gioco non è esercizio, non è neanche gara o prodezza, se non in sovrappiù. Le facoltà che esso sviluppa beneficiano certamente di questo allenamento supplementare, che è per di più libero, intenso, divertente, creativo e protetto. Ma funzione specifica del gioco non è mai quella di sviluppare una capacità. Scopo del gioco è il gioco stesso.<sup>34</sup>

Ora, un'attività ha uno scopo nel senso che coloro che la praticano lo fanno in quanto si prefiggono quello scopo. Il senso dell'affermazione di Caillois che «scopo del gioco è il gioco stesso» sarebbe allora che i giocatori giocano per amore del gioco e non per apprendere o esercitarsi e l'affermazione sarebbe insieme condivisibile – chi non ha giocato per il solo piacere di giocare? – e troppo impegnativa – come si possono escludere tutte le diverse motivazioni che di fatto, nella varietà dell'esperienza, possono spingere al gioco? Ma certo non si dirà che normalmente si giochi per apprendere e certo l'amore per il gioco stesso è ciò che innanzitutto ci spinge a giocare.

Diverso è il senso dell'altra affermazione di Caillois, secondo la quale «funzione specifica del gioco non è mai quella di sviluppare una capacità». Questa affermazione lascia perplessi perché di fatto i giochi hanno spesso questo effetto, di sviluppare una capacità, e perché troppe sono le prove a sostegno di questa funzione del gioco nell'ontogenesi. Tuttavia, possiamo anche qui convenire su una conclusione pluralista e riconoscere che, se molti giochi sono occasione di apprendimento e di sviluppo, molti altri – si pensi ancora ai giochi d'azzardo – non lo sono affatto. Il campo del gioco comprende elementi diversi per le proprietà che di ciascuno si possono affermare e noi possiamo ammettere che al suo interno si trovino giochi che sono funzionali allo sviluppo e giochi che non lo sono. Se distinguiamo i giochi infantili dai giochi degli adulti, troviamo che i primi sembrano svolgere più spesso dei secondi una funzione di apprendimento o di sviluppo. Questo ci induce a cercare nel campo del gioco un secondo polo, dopo quello dell'apprendimento, e questo polo sarà quello del divertimento.

Divertimento e apprendimento non si escludono reciprocamente; spesso, al contrario, si trovano insieme. Per i bambini il gioco si accompagna a un piacere caratteristico, variamente composto di attività fisica, animazione emotiva, compagnia e sentimento di sicurezza (o di rischio controllato), e nondimeno è occasione di apprendimento. Tuttavia, un gioco può essere divertente senza comportare apprendimento alcuno, come dice Caillois, e il divertimento che i giochi degli adulti offrono ai giocatori spesso non è assimilabile al piacere ludico dei giochi infantili. I giochi d'azzardo, ancora una volta, e i giochi di vertigine di Caillois ci mostrano come spesso il divertimento del gioco debba essere inteso nel senso pascaliano della distrazione della coscienza: oppressi dal pensiero dell'«infelicità della nostra condizione», cerchiamo anche nel gioco «il trambusto che ci toglie da quel pensiero e ci distrae».<sup>35</sup>

Emerge qui un altro ruolo che spesso il gioco assume, quello di antitesi al lavoro: da una parte, necessità, produzione e forse fatica e alienazione; dall'altra, libertà, gratuità, leggerezza e spontaneità. Victor Turner ha insistito su questo punto, suggerendo che la nostra nozione di svago sia non solo dicotomica rispetto a quella di lavoro, ma anche caratteristica, con la sua complementare, delle società industriali in contrapposizione alle

---

34. R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, cit., p. 195.

35. Blaise Pascal, *Pensées*, ed. cons. *Pensieri*, trad. it. e cura di Paolo Serini, Einaudi, Torino, 1966, § 354, pp. 151-152.

società preindustriali.<sup>36</sup> Prima dell'affermazione di un'economia industriale, secondo Turner, il tempo di una società si divide in lavoro sacro e lavoro profano, in quanto gli uomini si dedicano o a occupazioni necessarie alla sussistenza – agricoltura, caccia, pesca, allevamento e così via – o ad altre occupazioni che pertengono alla sfera del sacro. Queste occupazioni, per le quali Turner parla appunto di «lavoro sacro», possono includere feste e attività ludiche, ma differiscono comunque dallo svago quale oggi lo intendiamo per due aspetti essenziali: sono sempre collettive, laddove il nostro svago può essere individuale o solitario, e sono in qualche modo obbligate – gli individui devono partecipare, a rischio di emarginazione –, laddove le attività con le quali ci svaghiamo sono una nostra libera scelta. Secondo Turner, che parla quindi di attività «liminali» per le società preindustriali e di attività «liminoidi» per le società industriali, si manifesta anche qui il maggiore individualismo delle società industriali, mentre la libertà del singolo, esercitata fuori del lavoro in attività ludiche o artistiche (o diversamente liminoidi, ma restiamo a ciò che interessa il nostro discorso) può sostenere il cambiamento delle norme sociali vigenti o la loro conservazione. Rispetto al gioco, questo equivale a dire che esso può essere esperienza di liberazione e alterità contrapposta all'uso della norma sociale, ma anche mera compensazione per lo scontento generato dalla vita quotidiana, eventualmente esposto ai tentativi di appropriazione e alle strategie retoriche dell'industria culturale.

Queste semplici considerazioni mostrano che la comprensione del gioco si muove in diacronia lungo due assi: quello del tempo storico, lungo il quale il gioco cambia in relazione ai mutamenti complessivi della società e della cultura, e quello dell'ontogenesi (che presuppone anche quello della filogenesi, come emergeva dal gioco degli animali), che nel passaggio dalla giovinezza all'età adulta vede anche uno spostamento di accento dal polo dell'apprendimento a quello del divertimento (i contesti nei quali un adulto apprende sono ormai altri).

Se questi due poli o funzioni del gioco sono alternativamente preminenti nelle diverse esperienze di diversi giocatori, le loro condizioni di possibilità sono però le stesse: la libertà del gioco e la sua alterità spaziotemporale. Alla libertà del gioco si riferiva già Eibl-Eibesfeldt quando scriveva che si gioca per un impulso spontaneo e solo quando si è liberi da necessità incombenti, ma essa è apparsa anche come possibilità di sperimentare comportamenti nuovi, esplorando ed esprimendo potenzialità latenti. La libertà, in queste diverse forme, è condizione della vitalità del gioco come occasione di apprendimento, ma senza questa stessa libertà il gioco non potrebbe neanche essere occasione di svago. Anche in questa prospettiva, infatti, abbiamo visto che il gioco si caratterizza per spontaneità, gratuità (e quindi assenza di fini e necessità che richiedano immediata soddisfazione) e divagazione dai percorsi consueti. E un discorso analogo vale per l'alterità spaziotemporale. Sia Huizinga sia Caillois osservavano che il gioco si svolge normalmente in uno spazio e in un tempo propri, separati da quelli della «vita consueta».<sup>37</sup> Questa alterità può essere nettamente definita – come nel caso del calcio o degli scacchi, che si svolgono entro spazi precisamente definiti e strutturati e per un tempo scandito da orologi – o più sfumata – come nel caso di un bambino che giochi con un aquilone, che semplicemente si prenderà il tempo e lo spazio che vuole per giocare. In ogni caso, meglio che come semplice portato di un sistema di regole più o meno esplicite e precise, essa può essere compresa come ordinamento dello spazio e del tempo che deriva dall'alterità ludica delle

36. Cfr. Victor Turner, *From Ritual to Theatre*, 1982; ed. cons. *Dal rito al teatro*, trad. it. di P. Capriolo, a cura di S. De Matteis, Bologna, il Mulino, 1986.

37. Cfr. J. Huizinga, *Homo ludens*, cit., p. 13; e R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, cit., pp. 22-23.

azioni dei giocatori. Le regole del gioco, vale a dire, non devono essere intese come norme astrattamente assunte da coloro che lo praticano, ma come formalizzazioni convenzionali di comportamenti ludici che, in quanto sono altri da quelli della vita consueta, prevedono anche un tempo e uno spazio propri per esplicarsi e a questo spaziotempo danno forma.<sup>38</sup> Il campo da calcio non è delimitato nel senso che una riga di gesso indichi un confine geometrico, ma nel senso che i giocatori devono tenere il pallone entro il confine della riga di gesso: se il pallone resta dentro quel confine, si continua a giocare; in caso contrario, ci si ferma e si riprende con una rimessa con le mani. Una partita a scacchi semi-lampo non ha, astrattamente, una durata di un quarto d'ora per giocatore; piuttosto, i giocatori convengono di decidere e attuare le proprie mosse ciascuno in quell'intervallo di tempo complessivo, assoggettandosi a un vincolo che impone una difficoltà ulteriore da superare e quindi un'ulteriore dimensione di confronto. Lo spazio e il tempo del gioco sono il dominio al quale il comportamento ludico dà forma, più o meno rigorosamente, ed entro il quale l'interazione ha la forma delle regole del gioco.<sup>39</sup> Entro il dominio del gioco, quindi, le azioni dei giocatori sono interpretate secondo le regole e secondo le regole sono oggetto di reazione (un intervento falloso, in una partita di calcio, non dovrebbe suscitare una risposta violenta o una denuncia, ma un calcio di punizione). Analogamente, lo spazio e il tempo sono interpretati non come spazio e tempo fisici, ma come spazio e tempo delle azioni del gioco e in questo consiste la loro alterità, la quale è condizione perché il gioco sia occasione di apprendimento o di divertimento: da una parte, infatti, si crea un campo di sicurezza dove il giocatore può sperimentare e apprendere senza temere le conseguenze degli errori che dovesse commettere (perché, di nuovo, essi avranno una risposta secondo le regole del gioco e non saranno sanzionati come nella vita consueta); dall'altra, si isola nel flusso della quotidianità un momento dislocato, divertito, distratto. In questa isola divertita, la semplicità e la compiutezza dell'interazione e delle sue condizioni rappresentano per se stesse un sollievo dopo la confusione della vita consueta. Nei giochi agonistici e nei giochi d'azzardo, osserva Caillois, i giocatori si confrontano o tentano la sorte sulla base di condizioni iniziali di parità che la vita reale non offre mai: «Perché niente nella vita è tanto chiaro quanto appunto il fatto che tutto all'inizio è oscuro e incerto, le probabilità come i meriti. Il gioco, *agon* o *alea* che sia, è dunque un tentativo di sostituire, alla normale confusione dell'esistenza ordinaria, delle situazioni ottimali».<sup>40</sup>

38. Su regole, convenzioni e gioco, cfr. David Lewis, *Convention: A Philosophical Study*, 1969; ed. cons. *La convenzione*, trad. it. di G. Usberti, Bompiani, Milano, 1974.

39. Le regole dei giochi, in questa prospettiva, sono dunque comprese a partire dai moventi dei giocatori e dalle funzioni che il gioco svolge per loro, pragmaticamente. Diversa e anzi antitetica è invece la prospettiva di Umberto Eco, che nella sua prefazione all'edizione Einaudi di *Homo ludens*, scritta significativamente nel 1973, considera il gioco non come *play* (azione, comportamento ludico), ma come *game* (sistema astratto di regole), e afferma: «si può giocare perché esistono giochi (ma *non* si può disinvoltamente asserire l'inverso, e cioè che i giochi esistono per far giocare: forse i giochi esistono in quanto si giocano da soli...)» (p. XX); il limite di Huizinga sarebbe allora nell'aver concepito il gioco non come grammatica, combinatoria, sistema astratto che opera in modo indipendente dai suoi interpreti ovvero dai giocatori, ma come attività, cultura, forma di esperienza. Tuttavia, è curioso che l'unica argomentazione offerta contro la prospettiva pragmatista che qui invece si sostiene, secondo la quale i giochi esistono e sono giocati proprio perché rispondono a esigenze dei giocatori e per l'esperienza che rappresentano, abbia la forma della censura: «*non* si può disinvoltamente asserire».

40. R. Caillois, *I giochi e gli uomini*, cit., p. 36.

L'alterità spaziotemporale che deriva al gioco dalla sua natura di azione o interazione regolata, unitamente a quella dimensione sociale che si profilava già quando notavamo che esso può agevolare l'apprendimento di regole relazionali, ci rimanda ora a una terza funzione del gioco, quella della socializzazione rituale. Anche la dimensione rituale è già emersa nel nostro discorso, quando alludevamo ad attività che si collocano ai margini del campo del gioco e in relazione alla categoria del liminale di Turner. Ora, parlando di socializzazione rituale, mi riferisco al fatto che giocare porta di norma a un consolidamento dei legami sociali; oppure, più in generale, al fatto che giocare contribuisce alla formazione dei gruppi sociali. Anche questo è un dato di esperienza comune: gli appassionati di un gioco formano spesso una comunità (per esempio, la comunità degli scacchisti); all'interno della comunità, si dividono in sottogruppi variamente definiti, alleati o contrapposti (per esempio, i tifosi delle squadre di calcio); e, tramite il gioco, i giocatori si incontrano in contesti dove possono stabilire agevolmente legami ulteriori a quelli intrinseci alla sua pratica (per esempio, i casinò). Il gioco, in questo, è simile al rituale e sono numerosi, in effetti, i casi che esemplificano ugualmente bene entrambe le categorie (per esempio, il palio di Siena). Non diversamente dai giochi, i riti sono caratterizzati da un'alterità spaziotemporale che è correlata alla specificità dei comportamenti e dei significati che vi si osservano. Turner, di nuovo, rileva che «il passaggio da uno status sociale all'altro [che si verifica nei riti, ndr] è spesso accompagnato da un passaggio parallelo nello spazio».<sup>41</sup> Inoltre, i segnali che scandiscono l'interazione ludica sembrano spesso derivare da un processo di ritualizzazione, ovvero, in senso etologico, di modificazione progressiva verso una maggiore evidenza e inequivocabilità: due pugili, prima dell'incontro, si toccano i pugni al centro del ring; uno scacchista, prima di aggiustare sulla sua casella un pezzo che non voglia muovere, usa il termine specifico «acconcio»; il *croupier* formula l'invito *faites vôtres jeux*; un gruppo di bambini che «metta in scena» una storia ripete spesso gesti e formule.<sup>42</sup> Atti e parole convenzionali e condivisi segnano i momenti di passaggio da una fase all'altra dell'interazione, non diversamente da ciò che accade nei rituali religiosi o giuridici.

Queste analogie non risulteranno sorprendenti, soprattutto quando si ricordi che alcuni giochi derivano da precedenti rituali (è il caso del gioco della palla presso le popolazioni precolombiane, o di alcuni giochi d'azzardo da rituali di divinazione). Tuttavia, occorre riaffermare anche due differenze decisive: in primo luogo, la partecipazione al gioco è libera e spontanea, mentre la partecipazione al rituale (religioso, giuridico) è spesso obbligatoria, a pena di sanzione o di emarginazione (se il passaggio dall'adolescenza all'età adulta prevede un rito di iniziazione, un adolescente non può rifiutare di sottoporvisi e tuttavia essere accettato come adulto dalla sua comunità); in secondo luogo, le conseguenze del rituale si propagano direttamente alla vita consueta, mentre quelle del gioco si fermano ai confini del suo dominio: due giovani escono sposati dal rito matrimoniale; un imputato condannato in un processo viene rinchiuso; un adolescente iniziato ai misteri degli adulti torna come adulto nella sua comunità. I giocatori, invece, tornano per lo più alla propria condizione precedente. Possono essere mutati spiritualmente, intellet-

41. V. Turner, *Dal rito al teatro*, cit., p. 56.

42. Tipici segnali ritualizzati sono i saluti, che mediano l'apertura e la chiusura della comunicazione unendo segnali di autoimposizione e di pacificazione (la pacca sulla spalla e il sorriso; il colpo di cannone e la bambina con il mazzo di fiori). Sulla ritualizzazione, cfr. I. Eibl-Eibesfeldt, *Etologia umana*, cit., pp. 292-293. Sulla ritualizzazione nelle finzioni ludiche dei bambini, cfr. Jean Château, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Librairie philosophique Jacques Vrin, Paris, 1955.

tualmente o fisicamente, ma il cambiamento riguarda solo la loro persona. Il modo in cui esso può manifestarsi nella vita consueta non è informato dallo stesso sistema di regole che definisce il dominio del gioco (mentre le stesse norme sociali che informano il matrimonio determinano il riconoscimento del nuovo stato sociale dei due giovani dopo il rito). Dunque il gioco presenta analogie significative con il rituale, ma se ne distingue per la libertà che lo caratterizza e perché il cambiamento che eventualmente determina è individuale e imprevedibile.

Apprendimento, divertimento, socializzazione rituale, libertà e alterità spaziotemporale: ecco alcune proprietà fondamentali che abbiamo incontrato in questa ricognizione del campo del gioco. Naturalmente, la ricognizione è stata alquanto sommaria. Tuttavia, proprio per l'estrema sintesi che la caratterizza, essa può fare emergere nella complessità del fenomeno un ordine abbastanza chiaro, che ci consenta di guardare alla letteratura – intesa come esperienza del lettore di letteratura –<sup>43</sup> e di indicare in modo puntuale alcune analogie che essa esibisce con il gioco.

### 3. L'esperienza della letteratura

Primo: come il gioco, l'esperienza della letteratura – poesia, narrativa, teatro –<sup>44</sup> è occasione di apprendimento, ovvero di conoscenza di se stessi e dell'altro. Come il giocatore nel dominio del gioco, il lettore conosce se stesso e la propria umanità, attuale o possibile, mentre comprende l'altro rappresentato nell'opera; come nel gioco, si intrecciano autoscienza, espressione ed esplorazione. Erich Auerbach, con parole come sempre acute, ha scritto che ciò che «in un'opera comprendiamo e amiamo è l'esistenza di un uomo, una possibilità di noi stessi», e che l'interprete dell'opera, secondo il metodo storicista, è costretto «a penetrare [...] nella comune umanità, in possibilità di essa che forse egli non avrebbe mai notato, non avrebbe mai attualizzato in se stesso»<sup>45</sup>. Similmente, e nel solco della stessa tradizione, Hans Robert Jauss ha parlato di «comprensione di sé nell'esperienza dell'altro».<sup>46</sup> Ma è forse Jean-Jacques Rousseau che, in un celebre passo delle *Confessions*, ha espresso più efficacemente questa idea:

En peu de temps j'acquis, par cette dangereuse méthode [la lettura di romanzi, notturna e continua, in compagnia di suo padre, NdR], non seulement une extrême facilité à lire et à m'entendre, mais une intelligence unique à mon âge sur les passions. Je n'avais aucune idée des choses, que tous les sentiments m'étaient déjà connus. Je n'avais rien conçu, j'avais tout senti.<sup>47</sup>

43. Questa precisazione vale solo come limitazione di un discorso già troppo ampio.

44. Parlo genericamente di poesia, narrativa e teatro, senza ulteriori precisazioni, per non escludere niente a priori, ma senza pretendere che le affermazioni che seguono debbano essere vere per tutto il campo della letteratura o per ogni forma di poesia, narrativa o teatro.

45. Erich Auerbach, *Literatursprache und Publikum in der lateinischen Spätantike und im Mittelalter*, 1958; ed. cons. *Lingua letteraria e pubblico nella tarda antichità latina e nel Medioevo*, trad. it. di F. Codino, Feltrinelli, Milano, 1960, p. 19.

46. Hans Robert Jauss, *Aesthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, 1982; ed. cons. *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria. Teoria e storia dell'esperienza estetica*, trad. it. di B. Argenton, il Mulino, Bologna, 1987, p. 17.

47. Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions*, B. Gagnebin, M. Raymond et J.-B. Pontalis. eds., Gallimard, Paris, 1995, p. 37.

La nozione di comprensione dello storicismo e il sentimento descritto da Rousseau mostrano che la letteratura, analogamente al gioco, è terreno di esplorazione e di conoscenza non come teoria e osservazione distaccata e oggettivante, ma come esperienza partecipe.<sup>48</sup> La comparazione con il gioco induce a rilevare questa natura esperienziale e partecipe della conoscenza di sé e dell'altro che il lettore acquisisce tramite la letteratura, come anche il rapporto proiettivo, induttivo, differito, che intercorre tra le rappresentazioni che incontriamo nelle opere e la realtà della vita consueta.

Ribadire questi punti potrebbe sembrare superfluo, ma certe perplessità talvolta espresse sul valore epistemologico della letteratura e dell'arte derivano proprio dalla convinzione tacita, e arbitraria, che la conoscenza che esse ci offrono dovrebbe essere la stessa che ci è offerta dalle scienze della natura. Se adottiamo questa prospettiva, come sembra fare, per esempio, Hilary Putnam, che pure distingue tra conoscenza pratica e conoscenza teorica, non resterà poi che constatare l'irrimediabile inadeguatezza dell'arte rispetto ai criteri metodologici della scienza.<sup>49</sup> O magari ci troveremo a giustificare la letteratura secondo categorie mutuata dalla biologia, o a cercare di farlo, come alcuni teorici del cosiddetto «darwinismo letterario». Proprio discutendo le tesi proposte da Bryan Boyd nel suo *The Origin of Stories*, William Deresiewicz scrive:

La narrativa allarga la nostra gamma di esperienze, c'insegna a immedesimarci negli altri e a capire i loro sentimenti, favorisce la creatività incoraggiandoci a immaginare nuove possibilità. Tutto questo è molto affascinante: io per primo sono d'accordo con Boyd sul fatto che la narrativa porta questi vantaggi, e sono pronto ad ammettere che inizialmente la narrativa svolgeva una funzione evolutiva. In quest'epoca di scientismo e utilitarismo le idee di Boyd potrebbero addirittura ridare prestigio alle arti e alle scienze umane (e, chissà, perfino attrarre qualche finanziamento). Immaginate il titolo del New York Times: "Secondo gli scienziati, l'arte ha un valore".<sup>50</sup>

Sennonché, conclude Deresiewicz, tutto questo ancora non dimostra che la psicologia evoluzionistica, nella quale si iscrive anche il darwinismo letterario, possa produrre teorie scientifiche, o teorie valide, mentre giustificare la letteratura in termini biologici può risultare un cedimento, più che una risposta, a questi tempi di «scientismo e utilitarismo». Sorprenderà forse che si propongano questi argomenti dopo che, nelle pagine precedenti, si è parlato di etologia e di filogenesi. Tuttavia, fare teoria della letteratura attraverso la comparazione con ciò che non è letteratura, come il gioco, e usando per quei fenomeni categorie che appartengano anche alle scienze della natura, o che in generale non siano proprie della critica e della storiografia letterarie (si pensi, se non alla biologia, alla psicoanalisi, alla logica, alla linguistica, alle scienze cognitive, alla filosofia politica, all'economia), non impedisce di riconoscere le specificità di ciò che è letteratura,<sup>51</sup> né costringe a inquadralo e a deformarlo entro quelle categorie. Tra la chiusura disciplinare e la confusione dei linguaggi teorici, si può forse cercare una mediazione.

48. Per la nozione di comprensione, il riferimento essenziale è naturalmente Wilhelm Dilthey.

49. Cfr. Hilary Putnam, *Literature, Science and Reflection*, 1976; ed. cons. *Letteratura, scienza e riflessione*, trad. it. di R. Cordeschi, in *Verità e etica*, il Saggiatore, Milano, 1982, pp. 97-111.

50. William Deresiewicz, *On Literary Darwinism*, 2009; ed. cons. *La letteratura secondo Darwin*, trad. it. in «Internazionale» 802, 3-9 luglio 2009, pp. 38-43: 41.

51. Dopo ciò che si è detto nel primo paragrafo, «ciò che è letteratura» è un'abbreviazione per «ciò che recepiamo e in questo identifichiamo come letteratura».

Vi è poi una seconda ragione per la quale non è superfluo ribadire che la letteratura è per il lettore occasione di esperienza, di formazione e di comprensione di sé e dell'altro. Nella seconda metà del secolo appena trascorso, le correnti dominanti della teoria e della critica della letteratura hanno concentrato la propria attenzione, in modo programmatico ed esclusivo, sulla dimensione linguistica e testuale. Oggi questa concentrazione esclusiva viene meno: come osserva Antoine Compagnon nella prima lezione di un suo recente corso al Collège de France, dagli anni '90, se non già dagli anni '80, si assiste a un «*tour-nant éthique*» degli studi letterari. Dopo anni di bando delle questioni morali e psicologiche, si torna a riconoscere che la letteratura, dopotutto, è anche luogo di esperienza e di riflessione morale e psicologica. «La lecture – dice Compagnon – est une expérience morale, un expérimentation morale, une épreuve morale».<sup>52</sup> Il fatto però che questa dimensione etica ed esperienziale della letteratura sia stata oggetto di bando per anni mostra che può essere necessario anche ribadire cose che sarebbero parse ovvie.<sup>53</sup>

Ciò detto, torniamo alla comparazione avviata per osservare che gioco e letteratura, se sono simili in quanto sono ambedue forme di apprendimento e di esplorazione, differiscono irriducibilmente per ciò che vi si apprende e vi si esplora. Se il gioco serve all'acquisizione di tecniche, all'esercizio fisico, alla socializzazione e ad altro ancora, la letteratura sembra concentrarsi su ciò che inerisce all'identità personale e alla dimensione relazionale dell'esperienza umana. Inoltre, la letteratura presenta rispetto al gioco una asimmetria caratteristica, poiché il fruitore partecipa attivamente da un punto di vista cognitivo ed emotivo, ma non interagisce con l'autore o con gli interpreti.<sup>54</sup> Altro avviene nel gioco: come osserva ancora Jauss, per esempio, i giochi sacri medioevali come il *Jeu d'Adam* prevedono, da parte dei membri della comunità, un'interazione con i personaggi della rappresentazione e una partecipazione, che egli definisce «identificazione associativa», la quale differisce radicalmente dalla fruizione che di norma interessa le rappresentazioni teatrali e, a maggior ragione, la lettura.<sup>55</sup> Da questo punto di vista, l'esperienza della

52. Per la lezione di Compagnon, <[http://www.openculture.com/2006/10/university\\_podc.html](http://www.openculture.com/2006/10/university_podc.html)>.

53. Tra l'altro, il paradigma post-strutturalista e decostruzionista al quale si allude, con i suoi esoterismi terminologici e concettuali, non ha certo contribuito a diffondere lo studio della letteratura. Scrive ancora Deresiewicz: «Nel campo degli studi letterari, in particolare, negli ultimi decenni si è affermato il funesto predominio di quella che nel dibattito statunitense viene chiamata Theory: un miscuglio di decostruzionismo alla Derrida, teorie sociali alla Foucault, psicoanalisi lacaniana e altre astrusità, che ha contribuito a isolare gli studi letterari dalla società. [...] La Theory ha spinto gli studi letterari in una sorta di vicolo cieco intellettuale e istituzionale. E ora che non ha più energie (i suoi ultimi sviluppi risalgono ai primi anni novanta), si è fermata» (W. Deresiewicz, *La letteratura secondo Darwin*, cit., p. 40). L'esito è paradossale: il bando alle questioni morali e psicologiche e la concentrazione sul linguaggio e la testualità erano nati come critica dell'ideologia borghese dominante e come ricerca di una più solida scientificità attraverso la linguistica e la semiotica – cosicché la critica marxista era insieme estremizzata sul piano ideologico e rifiutata su quello metodologico –, ma l'esito è che la teoria (questa teoria) ha perso ogni contatto non solo con la scienza, ma più generalmente con la razionalità (occidentale?), mentre i suoi interpreti accettano per sé, come intellettuali, una condizione sociale di marginalità e autoreferenzialità (alcuni hanno anche pensato di contribuire alla letteratura di massa, eventualmente erudita).

54. D'altra parte, il lettore e (a teatro) lo spettatore non sono neanche assimilabili al pubblico dei giochi. La presenza del pubblico per un gioco è a rigore accessoria; la letteratura invece non può farne a meno.

55. Cfr. H. R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, cit., pp. 285-287. Sull'asimmetria che caratterizza la comunicazione tra autore e lettore, cfr. ancora F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Elementi di teoria letteraria*, cit., p. 11.

letteratura non ha il carattere di attività che è proprio del gioco, se non, come si è detto, nel senso di una tensione interpretativa e di un'attività cognitiva ed emotiva.

Veniamo ora al secondo punto, o alla seconda analogia: come il gioco, la letteratura può servire al divertimento del lettore; come nel gioco, anche qui il divertimento può essere piacere o anche sollievo dalla vita consueta e può scadere a evasione compensatoria che non offre altro che un'effimera soddisfazione pulsionale. Da questo punto di vista, la letteratura romanzesca di genere assomiglia alquanto al superenalotto: in entrambi i casi, il fruitore – lettore, giocatore – non affronta il proprio scontento per superarlo in una comprensione più profonda, ma lo placa temporaneamente con un appagamento fittizio e in questo modo lo rinnova. E si può notare che nelle società preindustriali, come non c'era uno svago assimilabile a quello delle società industriali (se accettiamo la proposta di Turner), così non c'era una letteratura di consumo assimilabile a quella che oggi conosciamo.<sup>56</sup>

Terzo: la fruizione della letteratura è libera, come la partecipazione al gioco. La scuola conferma suo malgrado questa tesi, perché i libri letti per prescrizione professorale schiudono raramente ricche esperienze di lettura. Quanto meno, le statistiche dell'editoria dicono che finora la lettura scolastica non ha creato negli italiani un diffuso amore per la letteratura. Dove c'è costrizione, l'esperienza della letteratura si isterilisce.

Quarto: come il gioco, la letteratura può essere occasione di apprendimento o di divertimento perché il fruitore ne fa esperienza in un contesto separato dalla vita consueta. Anche in questo caso, l'alterità non deve essere intesa necessariamente come spazio e tempo nettamente delimitati, anche se il teatro offre per questo un esempio macroscopico. L'alterità è innanzitutto dei comportamenti e della loro interpretazione e l'alterità dello spazio e del tempo, eventualmente, discenderà da questa alterità primaria. Nell'Inghilterra elisabettiana, gli attori delle compagnie itineranti recitavano in piazze e cortili più spesso che in teatro, come ancora oggi accade agli artisti di strada, e lo spazio e il tempo scenici erano istituiti, delimitati e strutturati dall'azione scenica e dalla sua interpretazione da parte degli spettatori (che, per esempio, non si sarebbero lanciati tra gli attori per difendere Cesare dai congiurati). Anche il lettore di romanzi o di poesie, in questo senso, si colloca in un contesto altro: egli sospende la sua usuale incredulità per accogliere le convenzioni del genere, frena il giudizio morale consueto per problematizzare i comportamenti dei personaggi, si dispone a un'apertura percettiva che necessariamente si preclude nelle sue interazioni con l'ambiente della vita consueta, quando all'urgenza dei fini e delle necessità deve corrispondere non la contemplazione, ma l'azione. Il contesto altro che egli crea e abita nella fruizione è cognitivo, emotivo e percettivo e in virtù di questo contesto la letteratura è occasione di esperienza e di apprendimento. Scrive Schiller a chi voglia «imprimere al mondo [...] la direzione del bene» (e il riferimento è contemporaneamente al gioco e all'arte):

La serietà dei tuoi principi li farà allontanare atterriti da te, ma nel gioco essi li sopportano ancora; il loro gusto è più pudico del loro cuore e qui devi tu afferrare il fuggiasco

---

56. Se torniamo all'idea del ri-uso letterario, possiamo collocare la letteratura di consumo al confine del campo, poiché essa è composta di testi che non sono discorsi di consumo, ma che sono oggetto di una ricezione ai limiti dell'estetico e che, consegnati a un piacere effimero e individuale, non creano tradizione culturale se non debolmente.

atterrito. Le loro massime invano attaccherai, le loro azioni invano condannerai, ma nel loro ozio puoi mettere alla prova la tua mano modellatrice.<sup>57</sup>

Oppure potremmo dire, con le parole di Sigmund Freud e di Francesco Orlando, che la letteratura può essere il luogo del ritorno del represso (ciò che non è lo stesso del consiglio di Schiller, naturalmente, ma che ugualmente rileva la plasticità, l'apertura al possibile che il fruitore vive nell'esperienza della letteratura);<sup>58</sup> o che sintomo dell'estetico, con Goodman, è la saturazione del sistema simbolico usato, la quale rappresenta il correlato nel sistema dell'apertura percettiva del fruitore.<sup>59</sup> E analogo discorso vale per il divertimento, soprattutto qualora esso sia inteso come allontanamento dalla vita consueta.

Di passaggio, infine, notiamo che la partecipazione a un contesto altro e la sospensione dell'incredulità non sono caduta nell'illusione o nella psicosi, ma doppia coscienza e partecipazione ambigua, come già accadeva per il gioco. Quale catarsi potremmo vivere, se così non fosse?

Quinto: come il gioco, anche l'esperienza della letteratura presenta una dimensione rituale. Se pensiamo alla tragedia greca o alle sacre rappresentazioni del Medioevo, questa ritualità sembrerà religiosa più che ludica; se ci rivolgiamo alla letteratura del Novecento, il carattere ludico sarà preminente. La questione potrebbe essere trattata adeguatamente solo in termini storici e uno spartiacque significativo, o simbolico, potrebbe essere l'*aureole* persa dall'artista di Baudelaire.<sup>60</sup> La posizione dell'arte, tuttavia, resta ambivalente anche oltre quella data: nella sua autobiografia *Self-portrait*, Man Ray ricorda la prima esposizione dei suoi *Objects of my Affection*. Il loro aspetto e l'allestimento dell'esposizione avrebbero dovuto indurre il pubblico a manipolarli e in qualche modo a giocare con essi, ma l'idea di un'arte intangibile e auratica, che evidentemente perdura, fa sì che nessuno osi toccare alcunché. La situazione sembra cambiare quando un bambino, vedendo un volante applicato a un tavolo da biliardo, comincia a giocare con un compagno – ma i genitori accorrono e li portano via.<sup>61</sup>

Resta da chiedersi che cosa dimostrino le analogie emergenti da queste rapide incursioni tra gioco e letteratura, ma la risposta potrebbe suonare come «tutto e niente»: «niente», da una parte, perché, se riprendiamo le considerazioni su denominazione e proprietà del primo paragrafo, dobbiamo concludere che le analogie sono solo possibili e comunque si danno tra i due campi nel loro complesso, mentre non sussistono necessariamente tra singoli elementi dell'uno o dell'altro (quali analogie potremmo vedere tra una giocata alla roulette e una tragedia di Shakespeare?); «tutto», dall'altra, perché le analogie sono sistematiche e profonde. Dall'uno all'altro campo ricorrono non solo le singole proprietà riscontrate, ma anche le relazioni intercorrenti. Quale legame sussiste, allora, tra gioco e letteratura? Una risposta può essere cercata su un piano funzionale. Apprendere (comprendere, crescere, esplorare), divertirsi e stringere legami sociali sono esigenze profonde dell'uomo. Il gioco e l'arte sono due modi per rispondere a queste esigenze.

57. Friedrich Schiller, *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 1795; ed. cons. *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, trad. it. e cura di A. Negri, Armando, Roma, 1993, lettera nona, p. 143.

58. Cfr. Francesco Orlando, *Per una teoria freudiana della letteratura*, Einaudi, Torino, 1973.

59. Cfr. N. Goodman, *I linguaggi dell'arte*, cit.

60. Cfr. *Perte d'Auréole*, in Charles Baudelaire, *Le spleen de Paris*, 1869; riedito in *Oeuvres*, cit., pp. 279-362: 351-352.

61. Man Ray, *Self-portrait*, 1963; ed. cons. *Autoritratto*, trad. it. di M. Pizzorno, Mazzotta, Milano, 1975, p. 288.