

Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine

The end of play. The disappearance of the free play and its effects on children's wellbeing

Simone Digennaro

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale - s.digennaro@unicas.it

ABSTRACT

The disappearance of childhood and the adultification of play are two issues that are occurring in the modern societies, with negative effects on children's well-being. The paper seeks to systematize the scientific literature concerning these themes and to propose a possible classification for the different types of play. A proposal for a cultural and social change is also presented by taking into account the key role of the school in this area.

Scomparsa dell'infanzia e gioco adultizzato sono due dinamiche che stanno interessando le moderne società, con effetti negativi sul benessere dei bambini e delle bambine. Il presente saggio riprende parte della letteratura sin qui prodotta sul tema, attuando un tentativo di sistematizzazione a cui farà seguito, nella parte conclusiva, una classificazione di gioco e una proposta su di un possibile cambiamento culturale e sociale di cui la scuola può diventare centro nevralgico.

KEYWORDS

Childhood, play, school, freedom, adults.
Infanzia, gioco, scuola, libertà, adulti.

Introduzione: la scomparsa del gioco

In qualsiasi forma di società umana è sempre presente un'idea sociale di gioco. Diversamente da un certo modo di intendere questa pratica, che nel recente sentire comune, la pone, spesso, in contrapposizione con le cose serie e importanti, quegli impegni a cui dedicare cura e attenzione, essa è di fondamentale importanza per l'esistenza stessa di una società, così come del resto è stato ben delineato dalle molte scienze che si sono occupate di approfondire questo tema, contribuendo a formare un pensiero critico e approfondito, lontano dalla versione stereotipata e molto limitata della semplice idea di svago (Bateson, 2006; Rovatti & Zoletto, 2005; Callois, 1994). A ben guardare, non c'è scienza che non abbia dato attenzione al gioco: la psicologia, la pedagogia, l'antropologia, la storia, la filosofia, la sociologia, le neuroscienze, perfino l'economia, hanno trattato l'argomento, provando a comprendere il nesso inestricabile che esiste tra il gioco e lo sviluppo degli individui e della società (cfr. Ortega y Gasset, 2007; Huizinga, 1970). Tutto ciò ha permesso il formarsi di una generale descrizione di gioco, certamente non organica e definitiva, che lo lascia intendere come una pratica sociale, naturale e fondamentale nella formazione del soggetto (Farnè, 2015), in cui si manifesta l'istinto ludico (Gray, 2015), all'interno di una struttura simbolica e metaforica (Bateson, 2006) in cui gli individui entrano ed escono con un atto volontario (Rovatti & Zoletto, 2005; Callois, 1994), all'interno di un'esperienza totalizzante, in cui i partecipanti interagiscono, secondo uno schema di regole che è scelto in forma condivisa, è autodiretto e rappresenta un mezzo centrale per la costruzione del sé (Mead, 1966), oltre che una tappa fondamentale nello sviluppo dei sistemi sociali (Bateson, 2006; Huizinga, 1970). Questa descrizione permette di perimetrare il raggio di azione e di dare una consistenza a una pratica che, per sua stessa natura, tende ad essere mobile e quindi difficilmente inquadrabile. C'è, poi, un ulteriore aspetto che è necessario porre in risalto nella premessa dei ragionamenti, in parte intuibile con quanto fin qui detto, ma bisognoso di un approfondimento specifico, e che ha a che fare con la capacità di questa pratica sociale di *lasciare spazio* (Rovatti & Zoletto, 2005). Lo spazio e il tempo del gioco sono distinti da quelli del non-gioco, sono due dimensioni definite, che in un certo qual modo si separano dalla realtà ordinaria, offrendo a chi fa parte del gioco enormi gradi di libertà e la possibilità di poter modificare le regole, lo status, i ruoli, le leggi, e tutte quelle componenti che contraddistinguono una realtà sociale (Winnicott, 1971). In questo lasciare spazio, in questa dimensione di sperimentazione, e nel campo di libertà che offre, risiede tutta la potenza educativa e sociale del gioco: in esso si può scomporre la realtà sociale, ma anche la realtà individuale, ricomponendola in infinite possibili combinazioni che potenzialmente possono dare luogo a nuovi punti di vista sul reale. Si forma un vero e proprio mondo sociale parallelo in cui i bambini e le bambine costruiscono le proprie consuetudini e formano le basi per la vita adulta (Winnicott, 1971; Mead, 1966).

La ricerca di una descrizione che possa circoscrivere il concetto di gioco è un artificio concettuale necessario a dare consistenza a delle argomentazioni che, altrimenti, tenderebbero ad essere troppo astratte. Ma il circoscrivere il gioco, gli dà dei confini, solo sulla carta, mentre la realtà dei fatti, è bene rammentarlo, è profondamente diversa. O per lo meno dovrebbe essere tale. Le leggi dell'infanzia indicano chiaramente che, nella dimensione del bambino, non esiste una distinzione tra gioco e non gioco, non esiste un confine, una definizione, almeno fino al momento in cui la dicotomia gioco/non-gioco viene proposta dal mondo adulto, che segna un solco, una linea di confine tra ciò che è gioco e ciò che non lo è. Ed è proprio intorno a questo confine posto dagli adulti che si sono formati molti

dei problemi che di seguito verranno affrontati. In passato si aveva la percezione che l'adulto, nel segnare questa linea di confine, ne accettasse, per così dire, anche le conseguenze per sé stesso. Lo spazio di gioco, oltre la linea, veniva limitatamente presidiato dall'adulto, che tendeva a rimanere nello spazio di non gioco, lasciando il bambino libero all'interno del proprio (Gray, 2015). E lo spazio di gioco era molto ampio, dava molte possibilità di movimento, di libera esplorazione e di sviluppo di una dimensione sociale di gioco molto indipendente. Gli sconfinamenti erano piuttosto rari e, comunque, nell'entrare, l'adulto accettava le regole sociali dello spazio di gioco, tendeva ad adattarsi, a non imporre, se non limitatamente, il proprio controllo. Rimaneva, dunque, uno spazio di libertà in cui il bambino poteva passare una gran parte della propria infanzia, in totale autonomia con i propri pari, nel pieno controllo delle proprie dinamiche di gioco, immerso in un processo di autoeducazione (Farnè, 2015).

Da un certo punto in poi, questo spazio di libertà ha cominciato a ridursi, a subire delle lente ma progressive limitazioni. I confini si sono fatti più stretti e gli sconfinamenti degli adulti più frequenti. È subentrata una maggiore tensione degli adulti verso il controllo e il governo dello spazio del gioco, un bisogno di non *perdere di vista* il bambino, di monitorarlo costantemente, di indirizzarlo verso giochi più *utili*, finalizzati a degli scopi educativi, e aventi degli obiettivi ben precisi, definiti a priori. È cominciato in questo modo il lento declino del gioco libero, stretto nella morsa di un controllo più serrato da parte degli adulti, intenti a circoscrivere le possibilità di gioco a precisi spazi di pratica controllata, secondo schemi adulto-centrici che poco hanno a che fare con i bisogni dei bambini e delle bambine di autonomia e di sperimentazione libera (Borgogni & Digennaro, 2016).

Questo fenomeno sembra essere un'onda lunga di quel processo di *scomparsa dell'infanzia* che Neil Postman aveva ipotizzato negli anni '80 del Novecento nel momento in cui si accorse che la dimensione simbolica che aveva dato vita, tra gli anni 1850 e 1950, all'idea di infanzia come di un fatto culturale, aveva cominciato a disgregarsi (Postman, 1984). In questa sede specifica non verranno approfondite le cause che, secondo l'Autore, sono alla base di questa scomparsa; piuttosto, è interessante soffermarsi sugli effetti: Postman ha notato come, rispetto al passato, il bambino entri in contatto molto precocemente con le categorie degli adulti, con le informazioni che prima erano riservate alla vita adulta (si pensi, ad esempio, con quale facilità oggi un bambino può avere accesso alla conoscenza di fatti e informazioni), con gli strumenti che, sulla carta, sono pensati per gli adulti (gran parte della tecnologia, ad esempio), con i modi di parlare, di ragionare, di giudicare e di prendere le decisioni secondo degli schemi che, abitualmente, si costituiscono nella vita adulta. Queste enormi possibilità, questo precoce contatto con la vita adulta, scardina la sottile cornice in cui viene racchiusa l'infanzia, quel sottile involucro che, come in un bozzolo, permette al bambino di poter avere il tempo di maturare, prima di potersi cimentare con la vita adulta. Si dissolve molto presto il bozzolo dell'infanzia e con esso si dissolve il gioco: per certi versi l'infanzia è il periodo della vita *giocato* dal bambino, una lunga, ininterrotta sequenza di gioco in cui il bambino si trova completamente immerso nella propria esistenza giocosa. La disgregazione dell'uno ha, inevitabilmente, conseguenze sull'altra. E così la dimensione simbolica e sociale, che per lungo tempo ha caratterizzato il gioco, e l'indipendenza del bambino in questa attività, si è lentamente ma inesorabilmente disgregata sotto i colpi di un atteggiamento degli adulti più intenti a controllare e governare la vita dei bambini e delle bambine.

Con l'attenuarsi dell'idea sociale di infanzia si cerca di far uscire il più presto possibile il bambino da una dimensione di gioco fine a sé stessa, per portarlo verso giochi *educativi*, finalizzati a degli scopi ben precisi, sempre meno *infantili*,

concepiti secondo una visione adulta della vita. Il gioco del bambino tende ad essere *adultizzato* e controllato così come accade per l'infanzia, anch'essa *adultizzata* e controllata. Nel gioco entrano molto presto categorie come l'esercizio dell'autocontrollo, la disponibilità a una gratificazione differita, un ordine gerarchico che ricalca l'ordine degli adulti, una struttura di regole fisse, una morale adulta, un governo del gioco mediato da un soggetto terzo, ecc. Categorie che finiscono per imbrigliare presto la libera sperimentazione del bambino che si trova ad avere a che fare con cornici di gioco precostituite (che cos'è un videogioco se non una cornice di gioco precostituita?) confezionate dagli adulti secondo schemi che riflettono le proprie visioni. I giochi infantili sono diventati di pertinenza degli adulti, proposti senza alcuna spontaneità, sotto un'attenta sorveglianza e a un intenso livello competitivo (Postman, 1984). Questo evidente cambio di paradigma culturale, che ha portato a cambiare l'idea sociale di infanzia e di gioco, sta avvenendo non senza delle conseguenze, profonde, sui percorsi di crescita e di maturazione di molti bambini e bambine, che si vedono privati di un passaggio fondamentale per la propria vita e si trovano, troppo presto, catapultati in modelli di gioco che non gli appartengono (O'Brian & Smith, 2002). Si tratta, dunque, di dinamiche che richiedono attenzione e, come verrà argomentato in seguito, delle contromisure adatte per cercare di attenuare gli effetti negativi.

Date queste premesse, la tesi di fondo di questo saggio riprende alcune delle riflessioni che stanno animando il dibattito sul tema e rilancia l'allarme, non sempre ascoltato, sulla progressiva e inesorabile scomparsa del gioco libero e delle conseguenze che tale scomparsa sta generando sul benessere dei bambini e delle bambine e sul futuro delle società moderne. Molti saggi sono stati già scritti sul tema, soprattutto nel contesto culturale e scientifico americano in cui l'attenzione sulla questione ha avuto una vesta eco (cfr. Gray, 2015; Chudacoff, 2007). Verrà fatto, di conseguenza, un tentativo di sistematizzare, in parte, quanto già presente in letteratura, all'intero di un ragionamento che, si spera, possa essere organico e da cui possano essere derivate delle implicazioni per un ambito, la scuola, apparentemente distante dal gioco, ma che come si cercherà di argomentare, può avere un ruolo centrale nel cercare di contrastare questa crisi educativa e sociale.

1. Il gioco libero e la sua assenza: gli effetti sul benessere dei bambini e delle bambine

Scomparsa dell'infanzia e gioco *adultizzato*: due fenomeni che contraddistinguono l'esistenza di molti bambini e bambine che vivono nelle moderne società (Borgogni & Digennaro, 2016; Farnè, 2015; Gray, 2015; O'Brian & Smith, 2002). Società che innegabilmente offrono opportunità inimmaginabili rispetto al passato: il bambino di oggi è, mediamente, molto più istruito, molto più in salute, ha maggiori opportunità culturali, ha una aspettativa di vita qualitativamente più alta anche solo rispetto a quella dei bambini e delle bambine della generazione precedente. Eppure, in tutto questo benessere, in questo mondo di opportunità, si annidano problemi profondi. La scomparsa del gioco, nella sua forma libera, non è da leggersi solo come un fenomeno di costume sociale, un segno di un cambiamento che interessa le nostre società, come ce ne sono stati molti altri. Invece, deve essere inteso come la causa di un male profondo, difficile da identificare e da combattere, che sta incidendo negativamente sul benessere dei bambini e delle bambine. Giocando tra loro, senza l'intervento degli adulti, i bambini e le bambine imparano a prendere decisioni, a conoscere e gestire le proprie emozioni e gli impulsi, a sperimentare ruoli e punti di vista, a negoziare nella ricerca

di compromessi (Gray, 2015; Winnicott, 1971; Mead, 1966). Lo stesso Piaget (2009) aveva già intuito come il bambino acquisisca una maggiore comprensione delle regole attraverso il gioco autogestito, senza la direzione degli adulti. Ragionamento, poi, ampliato da Mead (1966) che ha messo in luce la funzione del gioco per lo sviluppo di un sé completo, per la formazione di quelle competenze sociali che permettono all'individuo di entrare a far parte, con successo, di un gruppo sociale. Lo stesso Dewey (1949), infine, aveva fatto notare come nei giochi si trovi una forma di controllo sociale fluido basato su regole negoziabili che sono comunque accettate dai partecipanti – perché condivise e costruite in maniera interattiva – e che rendono possibile, in forma socializzata, la formazione di competenze essenziali per la vita adulta.

La possibilità di giocare all'interno di schemi non precostituiti ma che, anzi, sono mobili, fluidi, adattabili è ritenuta alla base dello sviluppo della creatività, capacità che oggi, molto di più che in passato, è considerata come un elemento essenziale per il successo individuale (Goleman, 2006). Oggigiorno, influenti pedagogisti (cfr. Robinson & Aronica, 2015; Gardner, 2009) hanno costruito i propri modelli di intervento educativo proprio a partire dallo sviluppo di curriculum scolastici che siano in grado di favorire la libera espressione della creatività, fuori da schemi e prassi didattiche standardizzate (cfr. Robinson, 2017). Il gioco ha, inoltre, effetti sul benessere fisico del bambino: giocare, soprattutto in ambienti destrutturati, in libera esplorazione, permette di sviluppare le competenze motorie essenziali per un armonico sviluppo psicomotorio, con effetti positivi che, ad esempio, si riverberano sul controllo del peso corporeo e sulla salute fisica in generale (Campbell & Hesketh, 2007). I bambini e le bambine che possono sperimentare in maniera libera e spontanea le possibilità offerte dalla capacità di movimento del proprio corpo hanno maggiori possibilità, una volta cresciuti, di poter mantenere una migliore salute fisica e di poter godere di un più alto livello di benessere psicofisico rispetto a coloro che invece hanno perso questa opportunità durante l'infanzia (Telama et al., 2005). La sperimentazione del proprio corpo e della propria motricità è accompagnata, in aggiunta, ad altri benefici, come quello, ad esempio, di una maggiore confidenza nell'interagire con lo spazio e di stabilire connessioni con gli altri. Il corpo è a tutti gli effetti il punto zero da cui parte la conoscenza del mondo (Focault, 1988): poterlo sperimentare in piena libertà, poter avere la possibilità di entrare in contatto con il mondo e con gli altri, senza una mediazione, in maniera diretta, e poter utilizzare il proprio corpo nelle molteplici opportunità di movimento e di comunicazione che esso offre, sono passaggi indispensabili per il bambino, che devono poter essere vissuti, nella loro interezza e completezza, soprattutto durante l'infanzia (Digennaro, 2019).

In una visione di insieme, il gioco rappresenta un diritto inalienabile¹ per i motivi sin qui citati e per l'importante funzione che esso svolge per il benessere psico-sociale e fisico del bambino. Ogni bambino ha il diritto a poter raggiungere il proprio più alto potenziale e questo è reso possibile solo attraverso la messa a disposizione di un contesto sociale che offra opportunità di crescita dal punto di vista fisico, cognitivo, sociale ed emotivo (Milteer & Ginsburg, 2012). L'assenza di questo momento di importante sperimentazione ha, evidentemente, conseguenze negative su più livelli. Il declino del gioco libero è stato accompagnato da

1 Riconoscimento ribadito dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza approvata dall'Assemblea Generale il 20 novembre 1989, e ratificata dall'Italia con la legge 176/1991, in cui, all'art. 31 viene sancito il diritto al gioco.

un aumento degli stati di ansia, di depressione e di senso di impotenza tra i bambini e le bambine (Gray, 2015). Come ulteriore effetto, si è registrata una crescita dei livelli di narcisismo e un declino della capacità di provare empatia (Gray, 2011). Le nuove generazioni di giovani, pur crescendo in un contesto sociale potenzialmente foriero di opportunità, vivono un profondo senso di disagio, di inquietudine e di spaesamento (Galimberti, 2007), in parte, certamente non in tutto, riconducibili a una infanzia in cui è stato loro negata la possibilità, attraverso il gioco libero, di costruire, in maniera autonoma, senza l'intervento soffocante di un soggetto terzo, quelle competenze sociali necessarie ad affrontare la vita adulta. Sono stati probabilmente spinti a concludere immediatamente la propria fase infantile, ad abbandonare presto i giochi *futili*, e a dedicarsi alle attività che gli adulti – i genitori, gli insegnanti, i tecnici, ecc. – hanno progettato per loro. Ne è conseguita un'aridità sociale che li ha, poi, resi incapaci di affrontare le pressioni di una società che, considerandoli immediatamente adulti, ha anche indirizzato verso di loro le richieste e le aspettative che, abitualmente, si rivolgono ai più grandi. O, di converso, gli adulti, accorgendosi della loro incapacità ad affrontare le questioni della vita, hanno ulteriormente aumentato il loro controllo, la volontà di governare e di proteggere, rinchiudendoli all'interno di una bolla protettiva, comunque costantemente presidiata, che non ha fatto altro che acuire la chiusura e il senso di incapacità e di inadeguatezza.

La tendenza in favore di un gioco *adultizzato* e di un'infanzia meno *infantile* è facilmente riscontrabile anche nei primissimi anni del percorso di scolarizzazione, nella scuola dell'infanzia (Almon & Miller, 2001) allorquando, sempre più, il gioco autonomo², viene sostituito da attività ludiche che hanno chiari intenti didattici – imparare a scrivere o a leggere, a gestire i conflitti, ecc. – e che, dunque, rispondono a degli schemi di lavoro preimpostati. Non si vuole certamente argomentare contro l'importanza di queste attività fin dalle primissime fasi della scolarizzazione, tuttavia sembra evidente come ci sia uno sbilanciamento tutto in favore delle attività ludiche con finalità didattiche, mentre il gioco autonomo, anche nella scuola dell'infanzia, rischia di assumere una funzione ricreativa, di stacco, con un tempo a esso dedicato che va progressivamente riducendosi. In tal senso, diversi studi hanno riportato un aumento dei casi di aggressività e di disagio registrati nella scuola dell'infanzia, ipotizzando una relazione tra questi fenomeni e la mancanza di un tempo adeguato dedicato al gioco autonomo (Gray, 2015; Gillian, 2005). In aggiunta, fuori dalla scuola, si va riducendo, non solo fisicamente, lo spazio di gioco del bambino, ingabbiato all'interno di aree ben delimitate e circoscritte, progettate dagli adulti per garantire al massimo la loro sicurezza e la loro incolumità; per giunta, sono costantemente presidiati dagli adulti, che controllano che tutto si svolga in maniera regolare, senza pericolo o deviazioni dalle regole. Un'esperienza che è sempre più facile vivere frequentando un parco giochi è quella, ad esempio, di un adulto che organizza la fila per lo scivolo, mantenendo l'ordine e assicurandosi che tutti salgano dal verso giusto.

Viene attuato un costante monitoraggio che priva il bambino, anche nel parco giochi, della possibilità di poter organizzare il proprio tempo e le proprie interazioni in maniera autonoma. La presenza dell'adulto è costante, con un continuo

2 Nelle conclusioni verrà spiegato il motivo per cui si è deciso, in questo caso, di parlare di gioco autonomo, invece che di gioco libero, come era accaduto nelle parti precedenti dell'articolo.

passaggio di consegne: dall'insegnante di scuola che lo segue al mattino, il bambino viene poi affidato a un insegnante che si occupa del doposcuola; successivamente passa sotto la supervisione di un allenatore, o di un altro educatore, o di un altro insegnante che si occupano dei suoi impegni pomeridiani. Se, per effetto degli incastri tra i vari impegni, accade che si venga a creare un momento libero, con prontezza viene immediatamente colmato, con qualche altra attività, per forza di cose *istruttiva*. Ma quando non è proprio possibile poter garantire un controllo diretto, esistono forme surrogate di controllo da parte degli adulti che si perpetuano, ad esempio, attraverso i videogiochi: spesso individuati come il male e l'origine dei problemi relazionali che sempre di più vengono riscontrati tra gli adulti e i bambini, si tende a dimenticare che sono dei prodotti concepiti dagli adulti, pensati per un pubblico generalizzato, solo in parte animati da un intento educativo e, soprattutto, concepiti secondo logiche di mercato. Anche quando un adulto decide di entrare nel gioco del bambino, di sovente capita che trasformi questa sua presenza in una vera e propria invasione di campo: non è più un giocare con il bambino, assecondando le sue inclinazioni e i suoi interessi. Piuttosto, è diventato un orientare il gioco verso inclinazioni e interessi che sono propri dell'adulto. E questa relazione di gioco artificiosa finisce per impedire una spontanea e sincera relazione, con le due parti che finiscono per conoscersi poco, con conseguenze che, sul lungo corso, possono portare a delle crisi nella relazione.

Pensando, dunque, a una settimana idealtipica di un bambino di oggi, e alle sue abitudini quotidiane, ci si accorge che il tempo per il gioco libero, più in generale i momenti di autonomia e di sperimentazione che avvengono senza la presenza e l'intervento di un adulto, sono ridotti ai minimi termini, quasi del tutto cancellati da una tendenza al presidio, al controllo di ogni momento della sua vita, in una rincorsa frenetica ad accelerare il più possibile la transizione verso la vita adulta, e in un'idea funzionale di gioco che viene a essere manipolato verso delle finalità e degli scopi precisi. È cambiato il centro di comando del gioco: non è più il bambino che, spinto dal proprio istinto ludico, intraprende pratiche di gioco, assecondando i propri interessi e le proprie propensioni, ma è l'adulto che stimola l'istinto ludico del bambino per indirizzarlo verso pratiche che vengono ritenute utili. Si è formata un'idea utilitaristica del gioco che perde quelle caratteristiche di naturalezza, spontaneità, gratuità, indeterminatazza e imprevedibilità che sono invece qualità essenziali per poter attivare il suo vero potere educativo e sociale.

2. Un paradosso per la scuola: farsi luogo di gioco e divenire uno spazio di libertà

Stiamo assistendo a un cambio di prospettiva epocale che sta alterando il corso dell'infanzia di numerose generazioni di bambini e di bambine. Le evidenze sembrano mostrare come questa tendenza stia segnando negativamente la loro crescita e sviluppo, in un circolo vizioso in cui la mancanza di gioco libero priva il bambino di quelle competenze sociali essenziali per assumere un atteggiamento autonomo e indipendente: il bambino è meno sicuro e intraprendente, determinando una reazione da parte dell'adulto che, di contro, aumenta il proprio raggio di controllo. Come è stato più volte ribadito, dal momento in cui comincia la propria giornata al momento in cui la conclude, il bambino è affidato alla costante e vigile attenzione di un adulto. Il tempo e lo spazio dell'extra-scuola che hanno a lungo rappresentato l'opportunità per la libera scoperta, per l'autonomia e la sperimentazione, è stato completamente stravolto. In passato, a scuola si andava per apprendere le norme, le regole e le nozioni degli adulti; una volta usciti si poteva vivere la propria autonomia, seguendo le proprie propensioni, vivendo le regole

e i rapporti tra pari, mettendo anche in discussione le regole degli adulti apprese a scuola, in uno spazio-tempo di grande libertà, lontano dalle imposizioni dei grandi. Oggi non è più così, soprattutto nelle società più avanzate e, paradossalmente, tra i nuclei familiari più abbienti. L'ossessione a offrire possibilità per i figli ha riempito la loro settimana con un'agenda fitta di impegni: lo sport al pomeriggio, il corso di musica, il corso di lingue, il dopo scuola, ecc.; ogni giorno è scandito da una sequenza di impegni che portano il bambino da un'attività all'altra, da un adulto a un altro, da un grado di controllo a un altro. In un certo senso anche il pomeriggio, tempo della libertà e della sperimentazione, si è trasformato in un prolungamento del tempo della scuola, dell'area di controllo degli adulti sulla crescita dei bambini e delle bambine. Accettare questo stato di cose sta alterando negativamente il corso dell'infanzia, di qui la necessità di dover intervenire per cercare di riallargare i confini del gioco e ridare nuovamente al bambino il giusto spazio di sperimentazione.

Intervenire per determinare un cambiamento sociale è un'opera indubbiamente complessa che richiede un intervento a più livelli, specie in questo caso. Si tratterebbe, in prima istanza, di cambiare profondamente l'atteggiamento mentale degli adulti rispetto al gioco del bambino e di scardinare alcune convinzioni sociali che si sono profondamente e saldamente radicate; e l'attuazione di questo cambio richiede un tempo molto lungo, mentre lo stato delle cose richiama degli interventi che apportino dei primi cambiamenti nell'immediato. Come intervenire, dunque? La proposta di cambiamento, per certi versi paradossale, potrebbe presupporre un rovesciamento tra il tempo della scuola e quello dell'extra-scuola, con la scuola che si prende carico di offrire al bambino uno spazio di gioco che, sia pur non completamente libero, è più autonomo. La scuola, quindi, potrebbe diventare il luogo fisico e concettuale in cui si allenti, in parte, la presa del controllo degli adulti sul bambino e in cui si offra la possibilità di poter tornare a giocare, in maniera, per quanto possibile, spontanea, con un cambio di paradigma epocale in cui il gioco non viene più a essere considerato come un momento di svago ma come una condizione essenziale per la crescita e la maturazione del bambino. E come tale deve poter essere tutelata, protetta e, ove necessario, sostenuta dagli insegnanti. Chiaramente, non è semplice per la scuola poter avere a che fare con il gioco e con la sua paradossale ingovernabilità (Rovatti & Zoletto, 2005). È un processo complesso, che risponde a una precisa idea di educazione, che induce l'insegnante a perdere parte del proprio controllo, a fare un passo di lato, definendo delle cornici educative più ampie, in cui i vari passaggi didattici non sono scansionati in maniera standardizzata, ma rimangono, piuttosto, in una dimensione più aleatoria, imprevedibile. Il gioco smette di avere un ruolo marginale e ricreativo, di pausa e di stacco dal lavoro e dalle cose serie, e diventa un tutt'uno con l'insegnamento e l'apprendimento in una forma di autonomia (certamente, non di completa libertà) in cui l'educando ha enormi spazi di sperimentazione e di autogoverno. La scuola potrebbe in questo modo fornire quello spazio di gioco essenziale che oramai manca fuori dalle mura della classe, e della cui mancanza stanno pagando le conseguenze intere generazioni di bambini e di bambine, determinando un'emergenza educativa senza precedenti (Borgogni & Digennaro, 2016). Dovrebbe diventare il luogo, per certi versi un po' paradossale, in cui insegnare a giocare e in cui lasciare una libertà di sperimentazione di un'esperienza ludica oramai completamente invasa dalla presenza degli adulti. Questo accostamento, tra insegnamento e gioco, potrebbe sembrare una torsione dei significati attribuiti ai due termini, ma, a ben vedere, è in realtà una chiave di volta importante, da cui cominciare a scardinare una concezione della cura e dell'educazione dei bambini e delle bambine troppo adulto-centrica e troppo orien-

tata al controllo e alla supervisione. Andare a scuola per giocare, per imparare nuovamente a giocare, per riprendere il controllo sul proprio istinto ludico, significherebbe, per il bambino, poter tornare nuovamente al centro della propria infanzia e potersi riappropriare dei tempi e degli spazi necessari per la formazione di un atteggiamento aperto, propositivo, intraprendente e fiducioso verso l'ambiente esterno e verso gli altri.

Si tratta di un cambio di prospettiva, possibile, ma non troppo semplice da attuare: la difficoltà, infatti, risiede principalmente nel far cambiare l'idea sociale che la scuola ha sul gioco. C'è un'antinomia tra la lezione e il gioco: la prima è controllata, ben definita, ha un suo ordine preconstituito, segue una scansione che, almeno apparentemente, è sotto il controllo dell'insegnante che, comunque, è in grado di anticipare e di misurare gli esiti del proprio intervento. Il gioco, quando non è artatamente governato, rende quasi impossibile tutto questo: la sua imponderabilità, l'impossibilità di poter fare delle previsioni, la difficoltà a governare tutte le possibili dinamiche che intercorrono nelle interazioni tra i partecipanti, lo rendono, dal punto di vista didattico, un oggetto fuori controllo. Accettare nella classe la presenza del gioco significa far accettare all'insegnante di perdere parte della propria sovranità: una richiesta non semplice. Eppure, il favorire questa transizione, potrebbe essere un atto, per certi versi rivoluzionario, che darebbe nuova linfa a una scuola ripiegata anch'essa su una eccessiva attenzione al controllo, alla misurazione, e alla valutazione e che restituirebbe ai bambini e alle bambine una parte fondamentale della loro infanzia.

Conclusione

I ragionamenti sin qui seguiti trovano una prima, parziale conclusione attraverso la proposta di una classificazione di gioco e un seguente ragionamento su di un possibile cambiamento che, come è stato già introdotto, potrebbe vedere la scuola protagonista nell'avvio di un cambio di prospettiva culturale e sociale rispetto al gioco.

Tra le linee delle riflessioni proposte sembrano emergere tre possibili categorie di gioco: gioco libero, gioco autonomo e gioco eterodiretto. Il gioco libero rappresenta la più ampia forma di spontaneità e di autogestione possibile: il bambino è nel pieno controllo delle componenti del gioco, governa le dinamiche in maniera autonoma, in rapporto con i partecipanti, senza nessuna imposizione da un soggetto esterno, all'interno di uno spazio anch'esso ricettivo, adattabile e plasmabile, e nell'ambito di uno schema di regole e di simboli che appartiene alle categorie sociali e comunicative dei partecipanti. In queste condizioni avviene la massima espressione della sperimentazione libera del bambino che rimane libero di esplorare, adattare, modificare, ecc.

Il gioco autonomo si caratterizza per un minore grado di libertà e per uno spazio di gioco comunque circoscritto. Si tratta di una concessione che un soggetto adulto offre al bambino, per il quale, all'interno di un contesto generalmente controllato e governato da un adulto, viene delineata un'area, una cornice, in cui viene concessa libertà di azione. Evidentemente, si tratta di un processo concettualmente diverso: in questo caso viene accordata l'autonomia e la possibilità di poter giocare in confini ben definiti.

Infine, abbiamo il gioco eterodiretto, che è la forma più controllata: il gioco assume una funzione strumentale e il bambino viene posto all'interno di una struttura definita a priori, indotto a giocare secondo degli schemi ben precisi in vista di obiettivi più o meno esplicitati.

Applicando i ragionamenti sin qui proposti a questa schematizzazione, si può concludere che il gioco libero si è, al giorno d'oggi, completamente polverizzato; si è ridotto anche il tempo che viene concesso al gioco autonomo, mentre si è giunti a un utilizzo sempre più massiccio del gioco eterodiretto. Sono cambiate le proporzioni tra le categorie di gioco ed è divenuto urgente un intervento per un ribilanciamento secondo una prospettiva che può vedere la scuola come un centro nevralgico di cambiamento. Certamente, nel caso della scuola, non è possibile poter pensare a un intervento diretto sul gioco libero: quello sarà prerogativa di altre linee di intervento finalizzate a indurre un ripensamento profondo della funzione del gioco e dell'infanzia nella nostra società. Ma la scuola può intervenire in favore di una maggiore concessione di spazi di gioco autonomo, entrando in una dimensione di sperimentazione e di rinnovamento che esula dalla sola questione del metodo ideale ma che abbraccia un pensiero completamente nuovo sul ruolo e sulla funzione dell'insegnamento. La scuola ha a lungo rappresentato uno spazio di opportunità, di sperimentazione e di conoscenza del nuovo: e, in parte, è ancora così. Tuttavia, molto di quello che, oggi, viene proposto nella scuola, può essere ottenuto, vissuto e sperimentato al di fuori di essa, anche in forme e in modi per certi versi più accattivanti. Non ha senso, ad esempio, continuare a cercare di competere con le infinite opportunità di conoscenza oramai disponibili in pochi secondi per tutti. Né può avere senso entrare in competizione con le numerose agenzie educative che intercettano gli alunni nell'extra-scuola e che sempre di più tendono a disciplinare i bambini e le bambine. Il vero cambio di prospettiva, la vera sfida per la scuola è quella di decidere di perdere una parte della propria funzione di disciplinamento, di controllo e di governo della formazione degli alunni, per fornire loro maggiori spazi di gioco autonomo. Per far questo, è di fondamentale importanza che gli insegnanti riconoscano il ruolo centrale del gioco nello sviluppo sociale, emotivo, cognitivo e fisico dell'individuo, che siano consapevoli del suo inesorabile dissolvimento e che si facciano promotori di un processo di cambiamento che ridia spazi di autonomia e indipendenza ai bambini e alle bambine permettendo loro di riappropriarsi dello spazio e del tempo di gioco come di uno spazio e tempo di autonomia e di sperimentazione all'interno della scuola.

Riferimenti bibliografici

- Almon, J. E., & Miller, E. (2011). *The crisis in Early education. A research-based case for more play and less pressure*. Alliance for childhood.
- Bateson, G. (2006). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Borgogni, A., & Digennaro, S. (2016). Ripensare le priorità: il ruolo del gioco libero nella società contemporanea. *Infanzia*, 1, 36-39.
- Callois, R. (1994). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Campbell, K.J., & Hesketh, K.D. (2007). Strategies which aim to positively impact on weight, physical activity, diet and sedentary behaviours in children from zero to five years. A systematic review of the literature. *Obes Rev.*, 8:4,327-338
- Chudacoff, H.P. (2007). *Children at play: an American history*. New-York: New York University Press.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Digennaro, S. (2019). *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Farné, R. (2015). Play literacy. *Studium Educationis*, 3, 88-100.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. Martin, H. Gutman, & P. Hutton (Eds.),

- Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: Massachusetts University Press, 16–49.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gilliam, W.S. (2005). *Pre-K Students expelled at more than three times the rate of K-12 students*. New Haven, CT: Yale University Office of Public Affairs.
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza sociale*. Milano: BUR.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 4, 443-463.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.
- Huizinga, J. (1970). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Londra: Maurice Temple Smith Ltd.
- Mead, G.H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze-Milano: Giunti.
- Milteer, R. M., & Ginsburg, K. R. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129, 204-213.
- O'Brien, J., & Smith, J. (2002). Childhood transformed? Risk perceptions and the decline of free play. *British Journal of Occupational Therapy*, 65(3), 123-128.
- Ortega Y Gasset, J. (2007). *L'origine sportiva dello stato*. Milano: SE.
- Piaget, J. (2009). *Il giudizio morale del bambino*. Firenze-Milano: Giunti.
- Postman, N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando Editore.
- Robinson, K. (2017). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools. The grassroots revolution that's transforming education*. New-York: Penguin Books.
- Rovatti, P.A., & Zoletto, D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28:3, 267–273
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Londra: Penguin Books.

