

Play Literacy

di Roberto Farné

Abstract

Partendo dal concetto di “Alfabetizzazione” nel suo significato corrente, l’articolo cerca di definire il tema della “alfabetizzazione ludica”. Al centro dell’analisi vi è il gioco come esperienza naturale e fondamentale nella formazione del soggetto in particolare nell’età dello sviluppo. L’esperienza ludica infantile si è profondamente modificata negli ultimi decenni: all’affermazione del gioco come “diritto dell’infanzia” (Convenzione sui Diritti dell’Infanzia, ONU 1989), si contrappone nella nostra società una “crisi del gioco” nella sue forme di libertà e di autonomia tale da configurare una sorta di “Play deficit disorder”. Dal punto di vista pedagogico si tratta di restituire all’infanzia campi d’esperienza che le sono stati sottratti. Analogamente alla cultura ambientalista della biodiversità, la pedagogia del gioco dovrebbe operare sulla base di un orientamento alla “ludodiversità”.

Parole chiave:

gioco, educazione, alfabetizzazione, apprendimento, ludodiversità

Starting from the current meaning of “Literacy”, the article tries to define the topic of “Play literacy”. The focus is the play as natural and fundamental experience concerning self education and training, in particular during the years of growth. The child play experience is deeply changed in the past decades: while the Convention of the Right of the Child (ONU 1989) claims the “Right of the child to engage in play and recreational activities”, we assist in our society to a “crisis” of the play in its forms of freedom and autonomy. A new emergency is taking place: we can talk about “Play deficit disorder”. From the pedagogic point of view we should return to the children the experience fields for which they have been dispossessed. As well as the environmental culture upholds the “biodiversity”, the pedagogy of play should operate in order to a concept of “ludodiversity”.

Key words:

play, education, literacy, learning, ludodiversity

87

l'educativo nelle professioni

Con “analfabetismo funzionale” si indica l’incapacità di un soggetto di usare in modo efficiente le abilità di lettura, scrittura e calcolo nella vita quotidiana. Più in generale, l’analfabetismo è l’incapacità di leggere o scrivere frasi semplici. Questa incapacità riguarda anche individui che hanno frequentato la scuola, hanno appreso certe competenze di base, ma poi nel corso della vita non le hanno esercitate ad un livello tale da mantenerle efficienti.

I dati del rapporto *Skills outlook 2013* (OECD 2013), rilevano analfabetismo funzionale nel 47% di italiani collocando l’Italia al primo posto fra i Paesi OCSE in questa preoccupante graduatoria. Il rapporto PISA 2012 sulle capacità di lettura degli studenti alla fine della scuola dell’obbligo, vede i nostri quindicenni collocati “tra il 26° e il 34° posto nel ranking complessivo di tutti i paesi/economie partecipanti e tra il 19° e il 25° posto circoscrivendo il confronto ai 34 paesi OCSE”. Pressoché analoga la nostra posizione per ciò che riguarda la *literacy* matematica, dove ci collochiamo al 24° posto su 34 paesi (OCSE-PISA 2012). Il testo del rapporto definisce la performance dei nostri soggetti con un ossimoro eufemistico “lievemente ma significativamente sotto la media OCSE”. Questi dati non ci autorizzano ad affermare che i nostri adolescenti siano pre-destinati a divenire analfabeti funzionali, ma ad evidenziare un fenomeno che, nel suo profilo macroscopico, segnala qualche legittima preoccupazione.

Ricerche sociologiche condotte a livello internazionale ci dicono che gli analfabeti funzionali sono soggetti mediamente più a rischio sul piano della salute, ed è dimostrata una correlazione tra criminalità ed analfabetismo funzionale. Nei primi anni Duemila, negli Stati Uniti l’85% dei delinquenti minorenni aveva difficoltà nelle competenze di base di lettura, scrittura e calcolo.

Che c’entra tutto questo con “il gioco”? Apparentemente non vi è alcun rapporto: il gioco gode di una sorta di “aura” che lo pone per certi versi come “un mondo a parte” rispetto ai processi formali di istruzione che hanno nella scuola il fondamentale, anche se non esclusivo punto di riferimento. Eppure a me è venuta spontanea un’associazione di idee: se sostituiamo alla “capacità di lettura e matematica” la “capacità di gioco”, ci potremmo chiedere quali sarebbero i risultati di un’indagine condotta sui nostri quindicenni. Parliamo di soggetti che hanno già trascorso gli anni in cui il gioco, per la rilevanza che assume sul piano dello sviluppo psicologico ed educativo nel corso dell’infanzia, potrebbe essere definito esso stesso una sorta di “scuola dell’obbligo”, ovviamente *sui generis*. Fra i due ambiti, l’istruzione e il gioco, vi è una differenza profonda pur concorrendo entrambi alla formazione del

soggetto: il gioco ha una dimensione naturale, biologica prima che culturale; l'istruzione e la scuola per come si sono strutturate nella nostra società, sono degli apparati istituzionali ascrivibili alla modernità¹.

Sarebbe davvero interessante rilevare i dati quantitativi, la cui consistenza esprimerebbe anche significati qualitativi, che ci dicano quanti soggetti hanno capacità di gioco elevate, sufficienti o scarse. Mentre per le capacità di lettura e scrittura, logiche e matematiche esiste una certa "oggettività" di ciò che si intende osservare e valutare, non altrettanto si può dire per la capacità di gioco. La domanda è: come esiste una *Reading literacy* e *Mathematical literacy*, possiamo dire che esiste una alfabetizzazione al gioco: *play literacy*? E, se esiste, in che cosa consiste? Infine: ammesso che esista e sia definibile, è possibile rilevarla e misurarla?

Vorrei porre il problema della alfabetizzazione ludica partendo da due presupposti. Il primo è un dato scientificamente acquisito, e cioè che il gioco è un campo d'esperienza naturale e fondamentale per la crescita del bambino. La quantità e la qualità delle sue esperienze ludiche, che lo accompagnano lungo tutto il corso dell'infanzia, fino all'adolescenza, sono un fattore decisivo per la formazione della sua personalità.

Esperienza naturale, ho detto, ancor prima che culturale; voglio sottolinearlo perché il gioco ha una ragion d'essere biologica, mentre l'apprendimento del leggere e scrivere è un bisogno culturale indotto. Nella scuola non vi è nulla di "naturale". E' un dato di fatto che il bambino gioca a prescindere dal fatto che ci sia un adulto che gli "insegna" a giocare; egli è naturalmente predisposto al gioco. Huizinga (1973) ha scritto che "Il gioco è più antico della cultura [...]. Gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare"².

- 1 La scuola moderna, per come si è affermata nel mondo occidentale, ha un preciso riferimento storico-pedagogico: la pubblicazione nel 1657 ad Amsterdam della *Didactica Magna* di Comenio, qui troviamo per la prima volta descritta in maniera sistematica la scuola come espressione di un metodo scientifico dell'insegnamento/apprendimento (Farné, 1988).
- 2 Si tratterebbe di definire i termini del gioco come bisogno naturale, poiché esso non lo è alla stessa stregua di altri bisogni naturali dai quali dipende la sopravvivenza (mangiare, bere, dormire...). E' più corretto parlare di comportamento naturale nel senso che i cuccioli dell'uomo come degli animali superiori sono biologicamente predisposti a svolgere attività che, per le modalità con cui si svolgono, definiamo ludiche. Karl Groos nel 1896 pubblicava *Die Spiele der Tiere* (tradotto in inglese due anni dopo col titolo *The Play of Animals*), e nel 1899 *Die Spiele der Menschen* (1901, *The Play of Man*). Queste due opere costituiscono un corpus fondamentale di studi di impianto positivista, basati su osservazioni e su meticolose analisi tassonomiche tesi a dimostrare che l'attività ludica costituisce negli animali e nell'uomo una base fondamentale in termini di comportamento naturale su cui il soggetto costruisce ed esercitare abilità e apprendimenti. Groos descrive i giochi degli animali sulla base di 9 categorie di comportamenti ludici; la teoria che emerge è quella del gioco come pre-esercizio o esercizio preparatorio per lo sviluppo delle componenti istintive e attitudinali della personalità. Mai tradotti in italiano, a parte alcuni brani frammentari in opere collettanee, i lavori di Karl Groos hanno fortemente influenzato gli studi di Piaget sulle fasi di sviluppo del gioco infantile e sulla teoria di assimilazione e accomo-

Portando il ragionamento fino alle estreme conseguenze: se impedisco a un bambino di giocare, faccio qualcosa che è contro-natura cioè potrei mettere a rischio non la sua sopravvivenza fisica, ma il sano sviluppo di quelle competenze psicofisiche, sociali, cognitive su cui si innesta il processo educativo formale; se non lo mando a scuola, violo la legge che nella nostra società ha deciso che tutti i bambini devono andare a scuola fino al compimento dell'obbligo. Come ci hanno insegnato gli antropologi, l'alfabetizzazione o l'analfabetismo è un tratto culturale che dipende dalle società in cui un soggetto vive. Nel nostro modello di società l'alfabetizzazione è uno dei fondamentali campi di investimento sul cosiddetto "capitale sociale", e per questo ha assunto il valore indispensabile che conosciamo.

Con la *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia dell'Adolescenza* approvata dalle Nazioni Unite nel 1989 e recepita da quasi 200 Stati, anche il gioco è diventato un "Diritto" dell'infanzia, caricandosi così di un "valore aggiunto" per cui la naturalità del gioco, il suo essere prima di tutto bisogno autentico e originario del soggetto, non va solo costatato e lasciato a se stesso, ma va tutelato e favorito. La questione si fa politica e non riguarda semplicemente i bambini che giocano come, dove e quando vogliono o possono; ma riguarda noi adulti, che siamo chiamati a creare le condizioni, nella sfera pubblica come in quella privata, affinché i bambini possano giocare e giocare bene, e quindi sviluppare le loro capacità ludiche in rapporto all'età.

Il secondo elemento, sempre con l'obbiettivo di identificare il tema della "alfabetizzazione ludica" e la sua rilevanza, deriva da un disagio diffuso; si tratta della percezione, ampiamente supportata da indagini e ricerche di varia matrice scientifica e a livello internazionale, che il gioco infantile abbia subito nella nostra società, negli ultimi decenni, una profonda "mutazione genetica". Abbiamo assistito a un forte riconoscimento del valore del gioco infantile nella famiglia e nelle istituzioni educative, alla proliferazione del mercato dei giocattoli e dei materiali ludici, oggi divenuti pervasivi e persino invasivi nella vita dei bambini. Nel corso degli ultimi 30-40 anni la *dimensione ludica*, in senso lato, si è progressivamente connotata come uno dei tratti distintivi della cultura per l'infanzia e dell'educazione, del tempo libero e dei consumi di massa. Il paradosso è che, a fronte di tutto questo, le possibilità di gioco dei bambini sono sempre meno *libere* e sempre più *condizionate*.

1. La crisi del gioco

Non sono *i giochi* che mancano, ad essere in crisi è *il gioco* nella sua essenziale identità di tempo e spazio liberi. Il gioco dei bambini è sempre di più "agli arresti domiciliari", considerando che la popolazione infantile, soprattutto quella che vive nelle nostre città, non dispone della libertà di uscire all'aperto

damento (Piaget 1972). Inoltre, Groos è citato da tutti i più importanti studiosi del gioco tra cui Johan Huizinga e Roger Caillois.

e di muoversi nello spazio urbano. L'appartamento, con le camere dei bambini piene di giocattoli e gli apparati tecnologici e televisivi, diventa una sorta di "ludoteca domestica coatta". L'uso metaforico del linguaggio giudiziario mi fa dire che il gioco dei bambini è sempre più sotto "libertà vigilata": nelle istituzioni educative e del tempo libero per l'infanzia, dove l'esperienza ludica ha una specifica identità, i bambini giocano sorvegliati, diretti, animati da adulti (insegnanti, educatori, coach ecc.). L'idea che il bambino possa godere di un'attività ludica, da solo o insieme ad altri, liberamente e fuori dallo sguardo di un adulto, è pressoché inconcepibile. Nella nostra società, così attenta a proteggere l'infanzia da tutti i possibili rischi, il bambino non può fuggire la presenza dell'adulto, e l'adulto non sopporta l'ansia della perdita di controllo su bambini quando si accorge che non sono sotto il suo sguardo vigile (o di qualcuno delegato a tale funzione).

Gli spazi e le attività di gioco dell'infanzia si potrebbero descrivere sulla base del principio del *Panopticon* di Jeremy Bentham (1983), un progetto architettonico della fine del Settecento, concepito come spazio di controllo totale sui soggetti. René Shérer e Guy Hocquenghem (1976) scrivevano: "Il bambino fuori, che vive cioè al di fuori di una qualche trama familiare, scolastica, e in genere di sorveglianza, è propriamente inimmaginabile, perché è irreperibile".

L'ossessione del controllo adulto ha determinato il successo dei telefonini cellulari che i genitori si affrettano a regalare ai propri figli appena iniziano a manifestare il sano bisogno di autonomia e di libertà. La metafora giudiziaria è davvero fertile e stimola qualche digressione all'immaginario pedagogico: simile ai braccialetti elettronici utilizzati per i condannati in libertà vigilata, ma reso "ludico" nelle forme e nei colori, il "braccialetto elettronico" potrebbe diventare una *commodity*: i genitori lo faranno indossare ai figli e così potranno conoscere in qualunque momento e in diretta, su PC e su palmare, la loro posizione e lo storico di tutti gli spostamenti compiuti. Lo stesso potrà fare la maestra durante la ricreazione o i momenti di gioco libero dei bambini per sapere che Lucia, insieme a Marco, che non vede da un quarto d'ora, sono localizzati dietro la collinetta nel giardino della scuola (ma ora che lo sa, la domanda è: cosa staranno facendo...?).

Eppure, ognuno di noi, se pensa alla propria ludo-biografia, ricorda che i giochi che lo hanno maggiormente formato erano proprio quelli dove tutto si decideva e si faceva fuori dalla presenza degli adulti³. Un esempio: si può giocare a calcio in una società sportiva e si può giocare a calcio in uno spazio libero e sufficientemente adatto per definire, con alcuni amici, l'ampiezza di una porta e i confini entro i quali la palla è in gioco. In entrambi i casi il

3 Con ludografie e ludobiografie si intendono dei procedimenti orientati alla elaborazione di esperienze e memorie sul gioco da parte di soggetti, alla rappresentazione e analisi di geografie e mappe del gioco ecc. Il presupposto formativo è che il gioco sia parte essenziale della nostra formazione; in altre parole: noi siamo (anche) l'esito dei giochi che abbiamo fatto. Si vedano in proposito: Di Pietro (2003), Staccioli (2010).

gioco è sostanzialmente lo stesso ed è riconoscibile come tale, ma nella realtà le due esperienze ludiche sono profondamente diverse. Non intendo affermare che una sia migliore dell'altra, entrambe si basano sugli stessi "ingredienti", ma è il modo e sono le condizioni in cui tali ingredienti vengono "giocati" che rendono le due esperienze non omologabili (Gaburro, 2004). Su questo tema, un punto di riferimento fondamentale sono i lavori di Pierre Parlebas (1984, 1999)⁴, le sue ricerche e analisi sui giochi sportivi e sulla prasseologia motoria. Introdotti in Italia da Gianfranco Staccioli e dai suoi lavori nel campo della pedagogia del gioco (Staccioli 2004, 2008, 2009), questi studi hanno messo in evidenza la straordinaria ricchezza di dimensioni ludiche la cui varietà di situazioni, ruoli, relazioni definisce il gioco (ogni gioco) come un "testo" scritto e interpretato da chi fa il gioco, dotato di una grammatica e di una sintassi di messaggi evidenti e latenti.

Torniamo al tema posto all'inizio: quello dell'alfabetizzazione ludica, che possiamo ora definire riprendendo il concetto di alfabetizzazione scolastica. Questa riguarda l'esperienza e la capacità di lettura dei testi e le diverse scritture. Alla fine della scuola dell'obbligo ci dovremmo aspettare che un soggetto abbia conosciuto e anche praticato una molteplicità di testi: dalla fiaba al testo teatrale, dal linguaggio giornalistico a quello poetico, dalla scrittura scientifico-descrittiva a quella fantastica. Pensiamo che nessun insegnante con una adeguata competenza didattica farebbe educazione linguistica e letteraria esercitando i suoi allievi solo con le poesie o solo con articoli di giornali.

Ebbene, l'alfabetizzazione ludica è tale se il soggetto, soprattutto negli anni dell'infanzia, in quell'arco di età fondamentale che arriva alle soglie dell'adolescenza, conosce e quindi pratica la gamma più ampia di giochi; per semplificare potremmo riferirci alle categorie ludiche di Roger Caillois (1981) e parlare di giochi di competizione, di fortuna, di vertigine, di mimesi. Oppure, sulla base di un altro criterio che assume non le forme del gioco ma l'attività del soggetto, possiamo riferirci ai giochi di movimento, di manualità, di intelligenza, di socialità. Comunque la si voglia vedere, la categorizzazione delle tipologie ludiche si configura come una mappa complessa fatta di strade principali e secondarie che si intersecano e portano a luoghi (giochi) diversi, ognuno dei quali è leggibile sulla base di abilità/competenze di livello *maior* e *minor* che vengono richieste a chi gioca. Le abilità coinvolte nel gioco degli scacchi o del tennis, di nascondino o ruba-bandiera, di costruzioni col Lego o con la sabbia sono diverse: ogni gioco sviluppa e affina competenze e intelligenze, favorisce transfert cognitivi, dà consistenza ad emozioni.

Lo studio etnografico condotto negli anni Sessanta del secolo scorso in Gran Bretagna da Iona e Peter Opie (1969) rimane uno dei contributi fondamentali nella ricerca sul gioco libero di bambini e bambine fra 6 e 12 anni in spazi all'aperto, fuori dalla vista degli adulti, genitori o insegnanti. Giochi nei quali, come essi scrivono "Nulla era necessario se non i giocatori stessi".

4 Una raccolta di testi di Pierre Parlebas, in edizione italiana, è stata curata da Gianfranco Staccioli (Parlebas, 1997)

Gli autori osservano e descrivono nelle procedure di organizzazione, nelle modalità di svolgimento, nelle ritualità, oltre 80 giochi raggruppati in categorie (ricerca, caccia, recitazione, combattimento, corsa ecc.). Da questo straordinario catalogo ragionato dei giochi liberi infantili, si coglie l'autentica funzione pedagogica del gioco: quella di promuovere autoeducazione basata sulla capacità di organizzarsi da parte di gruppi di bambini, di prendere decisioni, valutarne gli effetti, assumersi responsabilità, poiché quando si gioca ognuno deve fare la sua parte. Sotto questo aspetto, il gioco libero e socializzato dei bambini rappresenta la prima autentica forma di "educazione politica" (Farné, 2005).

2. Ritorno alla natura del gioco

Nel libro *L'ultimo bambino nei boschi* (2006), divenuto famoso per aver definito il concetto di NDD "Nature Deficit Disorder", l'autore Richard Louv sostiene che lo stile di vita dei bambini nelle nostre società più sviluppate favorisce l'insorgere di un "disturbo da mancanza di rapporto con la natura", le cui conseguenze possono rivelarsi gravi sul processo di crescita e di educazione dell'infanzia.

È evidente che la nostra società "del benessere" produce come effetto collaterale dosi massicce di "malessere" di cui i bambini sono gli evidenziatori primari. E se il "*nature deficit disorder*" fosse una causa primaria degli altri *disorder*...? È un'ipotesi plausibile, anche se difficilmente possiamo pensare di ricreare un "order" nello sviluppo psicosociale dei bambini riportandoli a vivere nei boschi e, ovviamente, non è questa la proposta di Louv. Il punto è l'alienazione che si è progressivamente generata (che noi adulti abbiamo generato) nella vita dei bambini per cui la "natura", che non è tanto l'ambiente naturale che possiamo evocare ma difficilmente trovare, quanto la natura dell'infanzia, cioè la sua costituzione biologica, richiede tempi e spazi per esprimersi nella forma più originaria di cui dispone e di cui ha un bisogno insopprimibile: il gioco libero.

È questa la tesi di fondo del libro di Peter Gray *Lasciateli giocare* (2005). Gray non fa alcun riferimento al libro di Louv, ma i due testi condividono un orizzonte critico: quello di un disagio palpabile che riguarda la condizione dell'infanzia espropriata di campi d'esperienza fondamentali, e le gravi conseguenze che ciò comporta. Anche se Gray non la definisce così, tutta la sua trattazione ci induce a riconoscere una sorta di "Play Deficit Disorder" (di-

5 Tale disturbo richiama il più familiare ADHD "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" entrato nel linguaggio comune come disturbo dell'attenzione e dell'iperattività, un problema che pare riguardi un numero crescente di bambini nelle nostre scuole. E non è solo questo disturbo a preoccupare insegnanti e genitori: sono in aumento i bambini con BES (Bisogni Educativi Speciali) e quelli che presentano difficoltà sul piano emotivo, relazionale ecc. L'ipotesi è che vi possa essere una relazione fra l'aumento di tali disturbi (del comportamento, dell'attenzione ecc.) e quello che Louv definisce NDD.

sturbo da mancanza di gioco) che comprende anche la mancanza di rapporto con l'ambiente naturale, ma il cui campo di riflessione e di azione è più ampio. Peter Gray è uno psicobiologo che ha fatto del gioco il suo principale interesse scientifico sulla base da una parte dei suoi studi sull'evoluzione, dall'altra della sua esperienza di padre di un bambino del quale osservava sia l'intolleranza verso la scuola tradizionale, sia la straordinaria quantità di apprendimenti che sviluppava nei suoi giochi liberi da solo o insieme ad altri.

Documentato e rigoroso nelle argomentazioni, piene di riferimenti a studi e ricerche, il libro di Gray ha tutti i caratteri di un trattato critico di pedagogia del gioco, articolato su tre livelli di analisi: 1) il posto fondamentale che occupa il gioco libero nello sviluppo naturale dell'infanzia e i suoi vantaggi formativi; 2) la denuncia sul piano psicopedagogico e antropologico dei danni conseguenti alla negazione di questo campo d'esperienza; 3) l'individuazione dei nodi che limitano fino ad impedire lo sviluppo delle forme naturali del gioco infantile (come vedremo il principale di questi è la scuola).

Mentre i primi due punti hanno una evidenza scientifica, persino icastica nella trattazione, il terzo è quello su cui l'autore poggia soprattutto la sua tesi pedagogica, o antipedagogica a seconda del punto di vista, poiché il bersaglio della sua critica e quindi il carico maggiore di responsabilità su chi non lascia più giocare i bambini, è posto sulla scuola. Ci si potrebbe aspettare un attacco all'invasione della TV, dei videogiochi e in generale degli apparati tecnologici che occupano buona parte del tempo libero infantile, limitando fortemente le attività di gioco libero all'aperto, ma non è così. Anzi, Gray afferma che questi giochi sono una risposta coerente al normale bisogno infantile di sottrarsi all'invasivo controllo adulto. Oggi forse l'unico modo che i bambini hanno è dedicarsi a giochi con cui gli adulti hanno poca o nessuna dimestichezza, se non altro perché non sono "nativi" di quell'ambiente ludico. Inoltre i videogiochi sviluppano capacità e abilità che sono insite nelle modalità di gioco infantile, lo fanno attraverso forme e strumenti tipici della cultura in cui i bambini sono immersi. Da quando esiste la produzione industriale di giocattoli e materiali ludici, questi svolgono la funzione pedagogica di introdurre i soggetti più giovani a categorie estetiche e culturali, ad abilità cognitive e manuali tipiche della società in cui sono chiamati a crescere (Sutton-Smith, 2002).

L'obiettivo contro cui si riversa la critica di Gray è la scuola la cui invasività nell'arco soprattutto degli ultimi sessant'anni è tale da aver inibito, anziché sviluppato, le potenzialità naturali di apprendimento dell'infanzia, quel bisogno di scoprire e conoscere il mondo a cui i bambini sono predisposti se lasciati liberi di muoversi nell'ambiente, di esplorarlo e di giocare, meglio se in gruppo dove siano compresenti bambini di età diverse. Il modello è quello originario, evocato da Gray, delle società umane di cacciatori e raccoglitori, che hanno segnato una tappa fondamentale nella nostra evoluzione. Non si tratta ovviamente di "tornare alle origini", ma di non perdere le radici con le esperienze originarie che sono iscritte nel nostro patrimonio biologico e che devono avere negli anni dell'infanzia il tempo e lo spazio necessari ad esprimersi.

Nella visione di Gray il gioco si contrappone nettamente alla scuola che assume i connotati di un artificio istituzionale impostato su un pedagogia

che nega lo sviluppo di quelle esperienze che sarebbero essenziali alla formazione del soggetto negli anni dell'infanzia. Gray non è un descolarizzatore alla Ivan Illich (che nemmeno cita); egli non parte da presupposti teorici o di filosofia dell'educazione, ma empirici, basati su evidenze pratiche e scientifiche. La sua proposta non è utopica o distopica, ma concreta: l'*unschooling*, che potremmo tradurre con non-scuola e cioè il movimento che si sta diffondendo a livello internazionale attraverso esperienze dove la scuola è sostituita da comunità di bambini di età diverse, con educatori e insegnanti e dove l'impianto pedagogico è essenzialmente basato sulla libertà/responsabilità dei singoli nel costruire i propri percorsi formativi⁶.

Certo, è una provocazione suggestiva pensare che il tempo della scuola-istituzione si stia avviando alla fine, e che esperienze alternative stiano nascendo a conferma di tale tendenza. Forse anche la pedagogia, che sulla scuola ha creato la sua identità scientifica e istituzionale moderna, dovrà prendere atto di una "evoluzione della specie" dove il gioco appare come un fattore decisivo.

Come si è detto, non dovrebbero essere videogiochi e playstation a destare preoccupazioni in campo educativo, a meno che non si tratti di giochi di infima qualità (ma lo stesso varrebbe per altri prodotti culturali rivolti all'infanzia). Questi giochi sono comunque destinati ad occupare una parte significativa nell'esperienza ludica infantile, coerentemente con la cultura tecnologica in cui i bambini sono immersi. Se i bambini rischiano di non praticare altre esperienze ludiche, non è dunque colpa dei videogiochi. Sul piano pedagogico il dato preoccupante è la *play literacy* dell'infanzia, il fatto cioè che l'alfabetizzazione ludica dei bambini, e cioè la conoscenza e la pratica dei giochi, sia ridotta a poche tipologie e a pochi esemplari all'interno di tali tipologie.

Possiamo usare la metafora della dieta alimentare. La crescita sana di un bambino richiede che si nutra di alimenti diversi e ricorrenti ciclicamente, e in quantità adeguate. Questo non è incompatibile col fatto che a un bambino piacciono di più certi cibi di altri e che il genitore, nei limiti del buon senso, assecondi i desideri del bambino. La parola "dieta" deriva dal greco (*dìaita*) ed ha un significato più estensivo di quello che siamo soliti attribuirle, poiché fa riferimento allo "stile di vita", di cui l'alimentazione è certamente il fattore essenziale ma, per certi versi, è anche un indicatore di aspetti che vanno al di là dell'assunzione di cibo.

Il gioco non è diverso: "Gioco cibo per la mente" recitava uno slogan efficace di Assogiocattoli, l'associazione dei produttori e distributori italiani di

6 Il concetto di *Unschooling* è stato elaborato in particolare da John Holt (2004) e propone un modello pedagogico che rifiuta il sistema scolastico affidando il processo educativo alla libertà e alla responsabilità dei soggetti stessi, in un contesto dove l'esperienza di insegnamento e apprendimento è autogestita e non regolata da apparati istituzionali e da programmi. All'origine c'è l'esperienza storicamente più famosa di Summerhill, fondata da Alexander Neil (2013) negli anni Venti del Novecento prima in Germania, poi in Gran Bretagna dove tuttora esiste. Gray si sofferma a lungo a descrivere uno di questi esempi di *unschooling*, quello di Sudbury Valley, negli Stati Uniti, che ha conosciuto direttamente.

materiali ludici, dimenticando forse che quel cibo nondimeno alimenta anche il corpo. Giocare a travestirsi e “fare finta di...”, a fare costruzioni, giocare a Monopoly o a Sim City, con una palla o con le parole incrociate, nella varietà e nella ripetitività dei giochi si metabolizzano elementi (alimenti) che sono come dei “mattoni formativi”. Ogni tipo di gioco richiede al soggetto, ed allena il soggetto l’/all’esercizio di specifiche abilità che possono essere psicomotorie, logiche, sociali, immaginative, sensoriali. Negli anni dello sviluppo, la “dieta ludica” di un bambino opera sulla sua formazione psicosociale come la dieta alimentare su quella biofisica. Le condizioni di vita dell’infanzia nel nostro modello di società sviluppata, ci impongono attenzione e cura all’una come all’altra dieta, poiché riguardano pratiche e stili di vita quotidiana dove bisogni e fattori naturali e culturali sono strettamente correlati. Accorgersi che la “dieta ludica” di un bambino è fortemente squilibrata, poiché carente di determinate esperienze (gioco libero all’aperto, esplorazione, movimento, manualità...) significa intervenire con l’intenzionalità pedagogica orientata a creare le condizioni perché il bambino possa assumere quegli alimenti/esperienze ludiche di cui è carente e di cui ha bisogno.

3. Per un concetto di “Iudodiversità”

Se la ludicità infantile in passato (un passato prossimo) disponeva ampiamente di tali esperienze, poiché i bambini vivevano gran parte del loro tempo libero all’aperto in forme di socialità ludica libera e autogestita (o con livelli minimi di controllo adulto), oggi la soluzione non è un improbabile (e non auspicabile) ritorno al passato. Si tratta di trovare nella realtà e nel tempo che viviamo, le vie per restituire all’infanzia ciò che le è stato sottratto. La responsabilità pedagogica (e politica) è degli adulti, poiché gli adulti sono responsabili del processo che negli anni ha creato le condizioni per cui i bambini vengono espropriati di campi d’esperienza ludica fondamentali alla loro crescita.

La percezione di tali carenze, e del disagio che ne consegue sul piano formativo, ha contribuito a creare attenzione sull’ *Outdoor education* (OE) un orientamento pedagogico che, a livello internazionale, si riferisce a una vasta area di pratiche educative il cui comune denominatore è la valorizzazione dell’ambiente esterno nelle sue diverse configurazioni. L’OE non definisce né prescrive quali attività o percorsi didattici debbano essere attuati o quali obiettivi si debbano raggiungere, tutto questo attiene alla specificità del contesto educativo (scolastico o extrascolastico) e alle scelte di insegnanti e educatori. L’OE pone “semplicemente” l’accento su un punto di vista: quello di valorizzare al massimo le opportunità dello star fuori (out-door) e del concepire l’ambiente esterno in sé come luogo di formazione e di apprendimento (Farné 2014)⁷.

7 Sull’*Outdoor education* o *Outdoor learning* come viene anche definito questo orientamento

Negli ultimi vent'anni, il concetto di "ambiente di apprendimento" è entrato nel linguaggio delle scienze della formazione. Lo si definisce come uno spazio strutturato sulla base di supporti tecnologici multimediali, sussidi e materiali didattici, strumenti necessari allo svolgimento di una determinata attività, tali da rendere il soggetto attivo nella costruzione di un apprendimento che non dipende dal tradizionale insegnamento. La figura dell'insegnante è colui che predispone e organizza l'ambiente in modo da renderlo funzionale a sviluppare attività e interazione, dove egli assume soprattutto i tratti del tutor o del coach; si parla così di *school design*, di *classroom management* ecc. Tutta l'attenzione è focalizzata su un'idea di spazio che è quello di una classe, di un laboratorio di un'aula variamente attrezzata, comunque di un "ambiente di apprendimento" sinonimo di spazio interno, perdendo di vista che per l'infanzia il primo e fondamentale ambiente di apprendimento è quello esterno, il più naturale possibile. Ciò che un bambino può imparare stando fuori, per esempio nel giardino della scuola, giocando, esplorando, reagendo alle sollecitazioni sensoriali e alle stimolazioni che riceve nella sua interattività con ciò che l'ambiente gli offre, costituisce il più formidabile ambiente di apprendimento di cui l'infanzia possa disporre, irriducibile a qualunque "ambiente di apprendimento" interno per quanto ben organizzato e gestito, e ovviamente necessario al lavoro didattico.

Normalmente un insegnante pensa la didattica, i suoi contenuti e le sue procedure, declinati e organizzati in ambienti interni (aule attrezzate, laboratori ecc.) e non all'esterno che è come se non rientrasse nell'orizzonte del normale ambiente di apprendimento. La didattica è formattata da parte dell'insegnante su un spazialità indoor. L'esterno è piuttosto un ambiente eccezionale dove se sussistono condizioni climatiche particolarmente favorevoli, se tutto è in sicurezza ecc., allora ai bambini è concesso trascorre un po' di tempo all'aria aperta; oppure si organizza un'uscita didattica per andare a visitare un luogo particolare, ma tutto deve essere rigorosamente programmato. L'ambiente esterno della scuola non è uno "spazio vissuto" dai bambini, come quello della loro sezione (Iori, 1996), il che genera un drastico impoverimento dei campi d'esperienza. In altri termini, nell'habitus didattico dell'insegnante l'apprendimento dei bambini è confinato e definito in uno spazio chiuso. La prospettiva dell'*outdoor education* ci dice invece che anche l'ambiente esterno si offre ai bambini come ambiente di apprendimento sia attraverso le modalità spontanee e naturali con cui i bambini sviluppano le loro conoscenze e competenze in presa diretta con la realtà, sia attraverso le modalità intenzionali che vedono l'insegnante stimolare e valorizzare le esperienze dei bambini all'aperto sulla base di percorsi orientati su obiettivi didattici specifici.

pedagogico, esiste una significativa letteratura internazionale tra cui due riviste scientifiche: *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership* e *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. A Bologna, organizzato dal Comune in collaborazione con l'Università, nel 2015 si tiene il terzo convegno nazionale sull'*Outdoor education* (il primo nel 2013).

Un tratto distintivo su cui insistono oggi le scienze della vita è la difesa della *biodiversità*, cioè la salvaguardia delle diverse forme di vita animale, vegetale, di ecosistemi complessi ancorché fragili. Le minacce alla biodiversità in molte aree del nostro pianeta, e i rischi conseguenti, sono ampiamente noti. La domanda è: si può analogamente leggere un ambiente sociale, un territorio urbano, dal punto di vista della ludodiversità? Credo di sì e credo si tratti di un fronte di ricerca particolarmente interessante per le scienze dell'educazione. Il gioco, i giochi, nel loro manifestarsi attraverso pratiche sociali e di aggregazione, forme culturali, oggetti materiali, si trasmettono e diventano indicatori culturali significativi che connotano un territorio (Zoletto, 2010).

Si arriva così a cogliere il valore di un'istituzione come la *ludoteca*: l'alfabetizzazione ludica, il diritto al gioco, la ludodiversità danno identità pedagogica e culturale alla ludoteca che, nel nostro tempo, si configura come un "presidio" territoriale per il diritto al gioco di tutti i bambini e le bambine. In ludoteca coesistono forme tradizionali e moderne del gioco, ambienti dedicati ad attività ludiche diverse (gioco da tavolo, laboratori ecc.) e spazi all'aperto senza alcuna strutturazione ludica predefinita: saranno i bambini a decidere con quali giochi riempire (dare senso) a un certo spazio. La ludoteca diventa il luogo (indoor e outdoor) dove si scoprono, si imparano e si praticano giochi, non diversamente da ciò che avviene in una biblioteca organizzata per accogliere e incuriosire bambini e ragazzi, dove insieme alla libera esplorazione dei libri si troveranno percorsi di animazione alla lettura, di *storytelling*. Non a caso il termine "ludoteca" in inglese è *Toy library* e in Italia esistono già varie realtà dove biblioteca per ragazzi e ludoteca abitano una fianco dell'altra, in una sorta di "casa della cultura" per l'infanzia⁸.

Ha scritto Michael Rettig (1998) in un articolo sulle linee guida per aprire una ludoteca e per il suo mantenimento:

Although the specific focus of toy libraries may differ from community to community or country to country, the basic intent for toy libraries has been to provide stimulating toys for children to play with and opportunities for parents and children to play together [...]. Since their inception, toy libraries have provided specialized toys that were not readily available or expensive toys needed by children with special needs [...]. Toy libraries help children and parents gain access to a wide variety of toys and plaything and assist parents in getting professional advice about play and working with children, specially those children with special needs (1998, pp. 229-232)⁹.

8 Alcuni esempi particolarmente significativi in Emilia-Romagna sono "Casa Piani" a Imola, "Il Castello dei Ragazzi" a Carpi, "Piccolo principe" a Correggio.

9 La cultura della ludoteca si sviluppa in Italia a partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento, assumendo come riferimento il modello delle ludoteche francesi e l'idea che I giocattoli e il gioco assumano un valore culturale e di "servizio pubblico" (Libbrecht-Gourdet 1981; Frabboni, Garagnani, Guerra 1989; Farné 1999).

Questa attenzione al gioco e ai giocattoli rivolti ai bambini difficili e ai loro genitori è un tratto caratteristico delle *Toy Libraries* che si sono sviluppate soprattutto nell'area scandinava, inglese e nord-americana. Oggi il concetto di “*special needs*”, riferito ai bambini, va ben oltre il tradizionale significato di deficit fisico o psichico, per comprendere anche i bambini di etnie e nazionalità diverse che vivono nella nostra società. I loro handicap di tipo linguistico, sociale, culturale hanno buone chances di essere ridotti anche attraverso il gioco; la ludoteca è un luogo elettivo per l'educazione interculturale. Nella varietà di occasioni e di materiali ludici di cui oggi l'infanzia dispone, la ludoteca si configura come un luogo dove il principio delle “pari opportunità” (non solo in riferimento al genere) sono affermate e praticate attraverso il gioco, in un contesto che è e deve rimanere di tempo libero.

Una ludoteca, in grado di offrire opportunità di gioco ampie e diversificate (per età dei bambini, tipologie e materiali di gioco, spazi, iniziative) potrebbe garantire una buona “alfabetizzazione ludica” nei soggetti che la frequentano dapprima, quando sono piccoli, con i genitori, e poi da soli mano che crescono. Allo stesso modo, la frequentazione abituale di una biblioteca, da parte dei bambini, crea le condizioni per una conoscenza dei libri orientata al piacere della lettura.

Sarebbe interessante chiedere a un adolescente non solo quanti e quali libri ha letto “per gioco” e cioè per il puro piacere di leggere, ma anche quanti e quali giochi conosce e pratica. Sono orientato a pensare che ci sia una correlazione positiva fra le due esperienze, ma questa è un'ipotesi da cui si potrebbe partire per una ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Bentham J. (1983). *Panopticon ovvero la casa d'ispezione*, a cura di M.Foucault e M. Perrot. Venezia: Marsilio.
- Caillóis R. (1981). *I giochi agli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Di Pietro A. (2003). *Ludografie. Riflessioni e pratiche per lasciare tracce con il gioco*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Farné R. (1988). Da Comenio al computer: successo e alienazione della didattica. In P. Bertolini, M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*. Firenze: La Nuova Italia.
- Farné R. (2005). *Pedagogy of Play*. *Topoi*, 24, 2, pp. 169-181.
- Farné R. (a cura di) (1999). *Le case dei giochi. Ludoteca, ludobus e processi formativi*. Milano: Guerini.
- Farné R., Agostini F. (a cura di) (2014). *Outdoor education, l'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior Spaggiari.
- Frabboni F., Garagnani W., Guerra L. (1989). *Mi presti quel giocattolo? La ludoteca come risorsa educativa*. Bergamo: Juvenilia.
- Gaburro M. (2004). La storia di France, il bambino che parava i rigori. In Id., *Calcio al calcio. Pallonate nel diario di un mister*. Civezzano (TN): Nonluoghi.
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare. Perché lasciare libero l'istituto del gioco renderà I nostri figli più felici, sicuri di sé e più pronti alle sfide poste dalla vita*. Torino: Einaudi.
- Holt J. (2004). *Instead of Education*. Sentient Publications.

- Huizinga J. (1973). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi (trad.it., I ediz. 1946).
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Libbrecht-Gourdet A. (1981). *Creare una ludoteca*. Milano: Franco Angeli.
- Louv R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi*. Milano: Rizzoli.
- Neill A.S. (2013). *I ragazzi felici di Summerhill*. Milano: RED.
- OCSE-PISA (2012). *Programme for International Student Assessment*.
- OECD Skills Outlook (2013): *First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. In <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>>.
- Opie I. & P. (1969). *Children's Games in Street and Playground*. Oxford University Press.
- Parlebas P. (1984). *Sport en jeux*. Paris: Cemea.
- Parlebas P. (1997). *Giochi e Sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il Capitello.
- Parlebas P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice*. Paris: INSEP publications.
- Piaget J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Retting M.A. (1998). Guidelines for Beginning and Maintaining a Toy Lending Library. *Early Childhood Education Journal*, 25, 4, pp. 229-232.
- Schérer R., Hocquenghem G. (1979). *Co-ire, Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Staccioli G. (2010). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci.
- Sutton-Smith B. (2002). *Nel paese dei balocchi. I giocattoli come cultura*, prefazione di M. Callari Galli. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Zoletto D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi di gioco*. Milano: Raffaello Cortina.