

La deprivazione dell'essenza ludica nel bambino contemporaneo

di Anna Kaiser

Abstract

Nonostante le prime età della vita costituiscano un patrimonio di umanità in formazione, il bambino non è ancora sufficientemente tutelato neanche circa i diritti fondamentali che riguardano la sua esistenza. Uno di questi diritti concerne il gioco. Pure nei Paesi economicamente benestanti, si registra una precoce deludificazione dell'infanzia che produce danni all'essenza dell'uomo che sta prendendo la sua forma originale. Nelle età successive apatia ludica e ludopatie spesso si rincorrono in un vortice ove il soggetto non riesce più ad attingere all'energia gioiosa e liberante del suo genius ludi.

Parole chiave:

bambino, formazione, gioco, genius ludi, diritto

Despite early stages of life constitute a patrimony of humanity in formation, the child is not yet sufficiently protected even about the fundamental rights that relate to their existence. One of these rights regards play. Even in economically well-off countries, there is an early "unplayfulness" of the childhood that produces damage to the very essence of the man who is forming. In later life, and playful apathy and "ludo-pathy" often meet in a vortex where the subject is no longer able to tap into joyous and liberating energy of his genius ludi.

Key words:

child, formation, play, genius ludi, right

1. Le prime età della vita: patrimonio d'umanità in formazione

Uno dei fondamenti del sistema di saperi più antico dell'uomo enfatizza il fatto che ogni soggetto sia libero di delineare la propria forma umana. La Pedagogia generale (Gennari, 2006) attribuisce a ciascun soggetto lo statuto antropologico di essere autonomo, unico e irripetibile, diverso da chiunque altro, latore di un mondo personale in continua formazione e trasformazione. Alla costituzione del mondo personale contribuiscono, in maniera decisiva, i mondi culturale, sociale, relazionale, fin dalle prime età della vita.

Differenti itinerari di scoperta e ricerca sono possibili qualora si ponga in essere il tentativo di cogliere il patrimonio che l'umanità sviluppa, permettendo a ogni soggetto di assumere liberamente la propria forma umana. Tra i più rilevanti si stagliano quelli che fanno riferimento alle prime età della vita. Ad esempio, uno di essi si cela nel viaggio da compiersi nelle idee di bambino che la cultura di ogni tempo storico abbia elaborato; un altro emerge dalla rammemorazione autobiografica che ciascun adulto potrà compiere rispetto alla propria infanzia; un altro ancora si manifesta nelle realtà ambientali idonee alla formazione e all'educazione dei bambini; e un altro si delinea nel ruolo sociale riconosciuto a chi non produce, ma produrrà dal punto di vista economico (Becchi, Julia, 1996; Cunningham, 1997; Corsaro, 2003). Molteplici sono le possibili direzioni euristiche per studiare o analizzare pedagogicamente la formazione e l'educazione dell'uomo fin dai loro albori (Richter, 1992).

È proficuo porsi alcuni interrogativi preliminari, che si delineano, forse inevitabilmente, alla radice delle ricerche sull'infanzia: quale idea di bambino la modernità ha espresso finora? quale immagine d'infanzia possiede l'uomo contemporaneo? sussiste una condivisione culturale, sociale, politica che riconosca uno specifico valore alle prime età della vita? quale realtà esistenziale vive il bambino del terzo millennio?

Partendo dall'ultimo interrogativo, che richiama e include parzialmente anche gli altri, si possono rintracciare differenti risposte. Ad esempio, Save the Children denuncia come ogni anno, nel mondo, muoiano quasi 8 milioni di bambini sotto i 5 anni d'età¹. Durante i 90 minuti di una partita di calcio muoiono 1.500 bimbi². Non verranno mai visitati nella loro vita 350 milioni di bambini al mondo. Ribadisce l'United Nations International Children's Emergency Fund (Unicef): 60 bimbi nel mondo (nel 1970 erano 138), su 1000 nati vivi, hanno una altissima probabilità di morire prima di raggiungere il compimento del quinto anno di vita. E i bambini che raggiungono età più avanzate?

1 Nel 1970 erano il doppio. Le cause sono addebitabili soprattutto a complicazioni post parto (circa 1 su 5), polmonite, malaria, dissenteria, non curate in tempo, anche per mancanza di operatori sanitari

2 In India – dove si registra il più alto tasso di mortalità infantile al mondo – ogni 20 secondi muore un bimbo, mentre ne muoiono, ogni anno, 1,73 milioni prima di giungere a compiere 5 anni.

Altrettanto delicato sembra il passaggio tra infanzia e mondo adulto: si registrano 1,2 miliardi di adolescenti³. Il Rapporto 2011 dell'Unicef sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza calcola che circa il 20% degli adolescenti del mondo abbia problemi di salute o di comportamento⁴. L'Istituto di statistica dell'Unesco rileva il tasso d'alfabetismo dei giovani tra i 15 e i 24 anni, nel quadriennio 2004-08: tra i maschi 91%, tra le femmine 85%; almeno 9 milioni sarebbe la cifra che separa, ogni anno, maschi e femmine nell'accesso all'istruzione. La carenza di educazione scolastica risulta sempre più strettamente correlata con la vulnerabilità a fame, malattie, abusi, violenze, sfruttamento.

Che cosa gridano al mondo questi pochissimi dati? Il diritto ad avere tutti gli stessi diritti fin dalle prime età? O l'impossibilità per la maggioranza dei bambini al mondo di vivere dignitosamente la propria infanzia?

Le condizioni di vita sono difficili, spesso drammatiche, per la maggioranza della popolazione infantile del mondo, ma il dato che sconcerta si attesta intorno a quei 22.000 bambini che ogni giorno muoiono per cause che si possono combattere e prevenire, facilmente⁵.

Sembra ora retorico e vacuo domandarsi quale idea di bambino la modernità abbia espresso finora. Il viaggio che attraversa le condizioni dei bambini nei diversi Paesi del mondo, mentre rende inconsistente l'uso del termine globalizzazione, risponde efficacemente a chi si domanda quale sia la realtà esistenziale vissuta ancora dal bambino nel terzo millennio, anche se non riesce a delineare i contorni dell'immagine d'infanzia posseduta dall'uomo contemporaneo. Colui che abbia coscienza della differenza tra Paesi economicamente poveri e Paesi economicamente ricchi, avrà coscienza pure della differenza di condizione infantile in termini di educazione e formazione nell'umano?⁶

3 Di questi, 9 su 10 vivono nei Paesi in via di sviluppo.

4 La depressione sembra il disturbo più diffuso. Inoltre, nel Niger il 59% delle adolescenti è sposata o convivente; il 28% in Asia meridionale; 1 su 5 nei Paesi in via di sviluppo (Cina esclusa).

5 La somministrazione di vaccinazioni antipolio, morbillo e tetano preserva la vita a 2,5 milioni di bimbi ogni anno; la fornitura di zanzariere contro la malaria può salvare quel bimbo ogni 30 secondi che muore in Africa a causa di una malattia contro la quale non esiste vaccino; la distribuzione di trattamenti antiparassitosi sarebbe sufficiente a contrastare, in maniera decisiva, l'alta mortalità nella prima infanzia causata dalla dissenteria.

6 Talvolta, appare sullo schermo televisivo, sul monitor del computer o sulle pagine dei giornali l'immagine di un bimbo bisognoso, dallo sguardo penetrante ma non implorante, dignitoso nella sua ricchezza umana pur vivendo, anzi sopravvivendo in totale povertà. Tale immagine è proposta da enti che chiedono aiuto per fornire assistenza a popolazioni affamate, assetate, malate, analfabetizzate: utilizzano la fotografia di un bimbo per promuovere un sentimento di solidarietà, a sfondo quasi esclusivamente economico. Il denaro sembra essere l'unico mezzo con il quale rispondere a quello sguardo infantile. Vi è anche, invero, chi riesce a porre come centrale, nel suo "manifesto pubblicitario", l'educazione, proponendola come "prima emergenza", legata alla "coscienza di sé" e "senza la quale nulla ha durata, nemmeno l'aiuto più generoso". Nell'immagine d'infanzia che possiede l'uomo contemporaneo c'è posto anche per quei bimbi impegnati a imparare a

Non sono soltanto la fame o le malattie a tormentare le prime età della vita. Gli adulti sfruttano i bambini in tutto il mondo; violano e violentano la loro integrità fisica, psichica, spirituale; nientificano ogni processo formativo già ai suoi albori; diseducano e deformano le risorse e le potenzialità di ciascun soggetto che sta prendendo la sua peculiare forma umana. Povertà, disparità sociali di ceto, di genere, di casta, deprivazione culturale provocano lo sfruttamento di 211 milioni di bambini⁷, costretti nel mondo a forme di lavoro forzato, nelle piantagioni e nelle industrie, nei lavori familiari, domestici o di strada. Ogni giorno, annota l'Unicef, circa 3.000 bambini diventano nuove vittime del traffico dei minori, sfruttati in attività illecite e talmente lucrative da alimentare un volume d'affari secondo soltanto a quelli di droga e armi. Lo sfruttamento sessuale conta un milione di minori coinvolti ogni anno.

Deformati da malnutrizione, abusi e violenze, consumati da orari di lavoro massacranti, discriminati e emarginati, i bambini non hanno alcun mezzo per difendere il diritto alla loro incolumità di esseri umani: subiscono fino a morire, anche e soprattutto nell'anima. Annientati nella loro precipua umanità, non possono avere coscienza di se stessi poiché nessuna forma di educazione mai li raggiungerà. Milioni di bambini costituiscono un "patrimonio umano" che non assumerà mai la sua migliore forma di umanità, bensì personificherà differenti forme di disumanizzazione, deformazione, disagio, malessere, alienazione, nientificazione.

Cinque principi costituiscono la Dichiarazione di Ginevra, del 1924; dieci principi compongono la Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo, del 1959; cinquantaquattro articoli sviluppano la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia, del 1989⁸. Tuttavia, soltanto dall'8 al 10 maggio 2002, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, per la prima volta, dedica una riunione ufficiale esclusivamente al tema dell'infanzia, alla presenza di oltre sessanta capi di Stato e di governo. Inizia forse da qui, dai passaggi legislativi o da quell'incontro su scala mondiale, una condivisione culturale, sociale, politica che riconosca uno specifico valore alle prime età della vita in tutto il pianeta?

leggere in una capanna? E c'è forse posto per quell'altra immagine, accompagnata dalla scritta "Restituiamo ai bambini i loro sogni", che ritrae un bimbetto di 3/4 anni, seduto su uno sgabello e addormentato con la testa poggiata su palle di pelle che sta cucendo a mano?

- 7 Oltre 127 milioni di bimbi in Asia e Oceania, 48 milioni nell'Africa subsahariana, ma anche 2 milioni e mezzo nei Paesi industrializzati.
- 8 La Dichiarazione di Ginevra o Dichiarazione dei diritti del fanciullo venne adottata dalla Quinta Assemblea Generale della Società delle Nazioni, il 24 marzo 1924; la Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo fu adottata all'unanimità dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, il 20 novembre 1959; la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia venne approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, il 20 novembre 1989.

2. Il diritto al gioco e alla ludicità: caposaldo dell'umanità in formazione

La tutela internazionale dei diritti dell'infanzia sembra cominciare soltanto dalla "Convenzione sull'età minima", adottata dalla Conferenza Internazionale del Lavoro, nel 1919: l'accesso al settore lavorativo industriale è fissato all'età minima di 14 anni. La protezione delle prime età della vita e il riconoscimento di diritti precipi ai bambini prendono avvio, non a caso, dalla massiccia partecipazione minorile al mondo del lavoro nel settore industriale. Emerge come urgenza prioritaria quella di salvaguardare i minori di 14 anni dallo sfruttamento lavorativo effettuato nelle fabbriche; ma è questa davvero la prima forma di disumanizzazione, violenza, deformazione rilevabile nel 1919 a danno dei bambini? Potrà essere efficacemente contrastata, se non eliminata? Ottant'anni più tardi, nel 1999, si stimerà la cifra di 250 milioni di bambini, tra i 5 e i 14 anni, costretti ancora a lavorare, ovunque nel mondo.

Non solo le fabbriche, ma anche la Prima Guerra Mondiale hanno evidenziato una situazione insostenibile di coinvolgimento dell'infanzia. Alla nascita dell'Unione Internazionale di Soccorso ai Bambini⁹ nel 1920 fa seguito la firma della Società delle Nazioni alla prima dichiarazione di diritti infantili. Sono cinque principi atti a riconoscere il dovere degli adulti di fornire al "fanciullo" i mezzi necessari per un "normale sviluppo" in termini di nutrizione, ospitalità, cura, soccorso, recupero e protezione di fronte a qualsiasi forma di sfruttamento.

Tuttavia, sarà ancora una guerra mondiale a incentivare ulteriormente l'urgenza di salvaguardare il patrimonio d'umanità in formazione rappresentato dai bambini. La nascita dell'Unicef, nel 1946, sancisce l'*Emergency* – come riporta il titolo del Fondo Internazionale dell'ONU appena creato – di soccorrere l'infanzia travolta dalla tragedia della guerra. Due anni dopo, la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo ricorda anche i bambini, ma si dovrà aspettare la fine degli anni Cinquanta affinché siano sanciti diritti specifici e speciali: uguaglianza assoluta senza alcuna discriminazione razziale, sessuale, religiosa, politica, sociale, economica; protezione; soccorso in caso di negligenza, crudeltà, sfruttamento; sicurezza sociale, anche per chi è in situazione di minorazione; libertà; dignità; crescita sana e normale a livello fisico, morale, spirituale e sociale; educazione, gratuita e obbligatoria almeno a livello elementare. Nel 1959, la Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo sottolinea ancora qualcosa: il "bisogno di amore e comprensione" del bambino per lo "sviluppo armonioso della sua personalità", nonché "il diritto a una educazione" che stimoli lo sviluppo delle facoltà personali, la capacità di giudizio, il senso di responsabilità morale e sociale, "in uno spirito" di amicizia, pace e fratellanza universale. Al principio quarto emerge il diritto a

9 È voluta e incentivata dalla Croce Rossa di Ginevra affinché si adottassero misure protettive dei bambini in periodo di guerra. Nella medesima città e quattro anni dopo, nel 1924, viene stilata la prima dichiarazione di diritti dei bambini.

“svaghi” accanto a quelli basilari relativi ad alimentazione, alloggio e cure mediche; al principio settimo si delinea il dovere di riconoscere al bimbo “tutte le possibilità di dedicarsi a giuochi e attività ricreative [...] orientate a fini educativi”. Il diritto del bambino al gioco è sancito insieme a quelli alla libertà, alla dignità, all’uguaglianza: considerato una strategia educativa, il gioco viene universalmente legittimato come diritto, anche se non ancora giuridicamente cogente.

Finalmente vincolante per tutti i Paesi firmatari sarà invece la successiva Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia, redatta dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite soltanto nel 1989. Tutto ciò che altri documenti relativi a diritti civili e politici, sociali, culturali o economici hanno nel frattempo sottoscritto, riconoscendoli anche alle prime età della vita, ora vengono ribaditi, sottolineati, ampliati. Anzitutto, bambino o/e fanciullo è definito “ogni essere umano avente un’età inferiore a diciott’anni” (art.1). La libertà di espressione si accosta a quella di pensiero, di coscienza e di religione. Sono riconosciuti diritti universali alle minoranze etniche, religiose o linguistiche, come ai “fanciulli mentalmente o fisicamente handicappati”. Il diritto all’educazione in grado di combattere ignoranza e analfabetismo è vincolato all’istituzione scolastica, mentre vengono enumerate le finalità dell’educazione idonea all’infanzia (artt. 28-29). Al fanciullo è riconosciuto “il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica”, mentre gli Stati hanno l’obbligo di rispettare, favorire, incoraggiare l’organizzazione di “mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali” (art. 31).

Dunque, negli anni Cinquanta viene sancito l’inizio del riconoscimento all’infanzia del diritto a giocare. Ai diritti legati alla libertà, all’uguaglianza, all’espressione o all’educazione si unisce quello connesso con il gioco. Assai significativo e decisivo si rivela questo passaggio poiché mai più potranno essere disconosciuti diritti che appartengono all’uomo per natura. Quasi paradossalmente, la tragedia della Seconda Guerra Mondiale ha aperto, in maniera definitiva, la strada all’adozione di strumenti legislativi che regolano i rapporti sociali, ma soprattutto tutelano lo statuto antropologico di ogni soggetto. L’umanità ha legittimato una conquista, tante conquiste seminate invero nel corso dei secoli, ma mai identificate in maniera così autorevole e ampiamente condivisa. Fra tali conquiste universali si annovera l’attività ludica.

Ciononostante, alla stregua degli altri diritti, non si può dire che in tutto il mondo il diritto al gioco da parte del bambino venga rispettato o tutelato. Spazio e tempo per il gioco non esistono per milioni di bambini: milioni di bambini paiono non avere il diritto di formarsi nella loro umanità. Infatti, milioni di bambini non vengono coinvolti da dinamiche educative, capaci di tesoriare il gioco come patrimonio formativo appartenente all’umanità.

Ove sussiste l’impossibilità di giocare, là si registra l’impossibilità di vivere dignitosamente la propria infanzia. Questo accade per gran parte dei bambini al mondo, economicamente sviluppato o meno.

Ove si rispetta la libertà di pensiero, di espressione, di movimento dei bambini, le prime età della vita si contraddistinguono per l'attività di gioco.

Ove si gioca, si impara ad attingere alle fonti inesauribili del proprio *genius ludi* (cfr. Kaiser, 1995) poiché, come afferma Huizinga (1946, p. 35), il gioco è “uno dei più fondamentali elementi spirituali della vita”, nonché, secondo quanto aggiunge Erikson (1966, p. 197), “un tentativo di sincronizzare i processi sociali e fisici alla propria individualità”. Al gioco coappartiene una “funzione creatrice di cultura” (Huizinga, 1946), che ammantata di ludicità autotelica (Kaiser, 1995) i comportamenti dell'uomo fintanto siano accompagnati da genuinità, autenticità, spontaneità, serietà. Propri di ogni essere umano, il modo di vivere ludicamente nella quotidianità e la modalità ludica di rapportarsi con se stessi, l'altro, il mondo circostante si imparano a conoscere, organizzare e sviluppare attraverso il gioco, nelle prime età della vita. In grado di permeare l'esperienza di vita di ogni essere umano, l'atteggiamento ludico si fa semantica personale e sociale nel momento in cui si riconosce, insieme a Moltmann (1971), che all'uomo è possibile “giocare solo nell'amore”. Già onnipresente nel gioco, la potenza formativa del *genius ludi* giunge a pervadere ogni linguaggio umano, a sostenere e incentivare la relazione con l'altro, mentre convoca autenticità, creatività, originalità.

È un diritto per ogni uomo che nasce, e non una possibilità, attingere al proprio *genius ludi*. Se questo non riesce a trovare le vie attraverso cui esprimersi, farsi conoscere e apprezzare, facilmente la natura del soggetto non riuscirà ad emergere per formarsi nella sua unicità, e altrettanto facilmente verrà omologata, alienata, deformata. Il *genius ludi* rappresenta una risorsa soggettiva di libertà per il soggetto spesso soffocato dalle dinamiche esistenziali proprie della società contemporanea, e non legate a un'economia di sussistenza. Ove persista quest'ultima, in molti Paesi del mondo, i bambini sono costretti, appena possibile, a procacciare il sostentamento per sé e i propri familiari: non ci sono né spazio né tempo per giocare e il desiderio ludico, inesorabilmente, si assopisce e lentamente va a morire.

3. Infanzia e gioco: una precoce deludificazione?

Nei Paesi in cui i bambini vengono sfruttati, emarginati, violentati, militarizzati, il processo di deludificazione del loro essere umano è assai precoce. A questi bimbi mancano il cibo, l'acqua, le medicine e pure l'affetto: si rivela insita in tali situazioni l'impossibilità, da parte di qualsiasi soggetto, di mettersi in ascolto del proprio *genius ludi*, ovvero di assumere un atteggiamento gioioso nei confronti di sé, dell'altro, del mondo.

Al contrario, quando si parla di bambini nei Paesi economicamente avanzati, uno dei primi riferimenti che corre nella mente degli adulti è quello concernente l'attività di gioco. I negozi di giocattoli sono tra i più frequentati; le stanze dei bambini sono colme di oggetti variegati che dovrebbero invitare a giocare chi ci vive; le trasmissioni televisive per bambini vengono inframmezzate da messaggi pubblicitari dedicati a nuovi giochi in arrivo sul mercato.

Aprono le ludoteche e s'inventano i mercati del gioco usato, ma contemporaneamente si costruiscono parchi e città che snodano le proprie strade tra giostre, labirinti, montagne russe, spettacoli, giochi virtuali e d'azzardo. Tutto sembra perciò svilupparsi intorno a temi di gioco, e in maniera sempre più rutilante: le offerte, nei diversi ambiti, si moltiplicano. Il mercato gioca con il gioco e chiama ad investire aziende e consumatori. Questi ultimi non sono però bambini: gli adulti acquistano giocattoli, gli adulti decidono la vacanza nelle città dei divertimenti, gli adulti offrono al bambino un nuovo gioco in qualsiasi occasione.

Se si analizzano alcuni aspetti, tra i quali il ruolo prioritario degli adulti, emerge qualcosa di paradossale, anche nei Paesi dove il gioco infantile sembra essere rispettato e tutelato, nonché incentivato. Molto di frequente gli adulti sentono l'esigenza di fornire materiale strutturato per il gioco; chiedono al negoziante cosa poter regalare al bambino fornendo età e sesso come unici dati di riferimento; inducono i figli a redigere una lista dei giochi desiderati; non considerano tempo educativo quello trascorso con i bambini giocando; ritengono tempo perso i momenti di gioco che il bambino scolarizzato continua a cercare; eliminano, appena possibile, tutti i giochi delle età precedenti; non tentano di riutilizzare i giochi disusati; acquistano spesso giochi nuovi, appena arrivati sul mercato e molto pubblicizzati; non ritengono che una scatola vuota di cartone possa costituire un oggetto di gioco; difficilmente lasciano giocare con l'acqua, la terra, il fango; raramente chiedono ambienti idonei a giochi all'aperto nelle aree urbane; suggeriscono come giocare; spesso impongono le regole dei giochi e il loro pedissequo rispetto; sono pronti a consigliare o correggere la scelta dei colori per il disegno appena tracciato dal bimbo. Ebbene, tutto ciò si pone agli antipodi delle qualità insite nel gioco e atte a formare il soggetto nella sua umanità¹⁰.

L'adulto è "più forte" del bimbo: "lo padroneggia", e pure "senza comprenderlo" (Montessori, 1938, p. 9). Dunque, "il bambino non può espandersi come deve avvenire in un essere in via di sviluppo" (Montessori, p. 11). Spesso, troppo spesso – sottolinea Maria Montessori (pp. 20-21) – il bambino è ritenuto "soltanto un corpo pronto a funzionare", invece che "un embrione spirituale", "distinto da tutte le creature per la grandiosità della sua vita psichica" che elabora "una creazione [...] imprevedibile [...] delicata, difficile e occulta". La Montessori indica un "segreto" presente e impenetrabile "nell'anima del bambino" che solo lui medesimo rivelerà gradualmente, mentre "costruisce se stesso" (ibid., p. 21). La costruzione di se stesso, da parte di qualsiasi uomo in formazione nelle prime età della vita, avviene anche e soprattutto attraverso il gioco.

All'adulto "è ignoto l'errore" che porta in se stesso perché, pur affaticandosi non poco nella cura e nell'educazione dei bimbi, "si trova impigliato in un labirinto di problemi, in una specie di bosco aperto e pure senza uscita" (ibid.,

10 Come insegna ancora oggi esemplarmente la lezione di Fröbel, che tra i primi ha valorizzato il gioco come forma di umanità dell'infanzia.

p. 12). Montessori chiede allora legittimamente all'adulto di modificare atteggiamenti e comportamenti improntati al "noto", al "volontario" e al "conscio", che impediscono di "*vedere il bambino*" (ibid., p. 14), portatore di un "ignoto" spesso "insuperabile". Il bimbo – ribadisce ancora la pedagoga italiana – non è un "essere vuoto, [...] inerte e incapace, [...] senza guida interiore" (ibid., p. 15) che ha bisogno dell'adulto quale modello e guida infallibile: ogni bambino è un "costruttore volontario [...], il creatore di un nuovo essere" (ibid., p. 45) poiché "porta in sé la chiave del suo proprio enigma individuale" (ibid., p. 46). Sovente è però costretto "a lungo a elaborare nel segreto le sue difficili realizzazioni" (ibid., p. 47), che l'adulto ha il potere di nientificare, giungendo a deformare chi non possiede la forza di difendersi da numerose, continue e prepotenti ingerenze.

Una delle vie utilizzate dagli adulti, spesso inconsapevolmente, per imporre la propria visione del mondo al bimbo con il quale interagiscono è l'attività di gioco. Spazio naturale per qualsiasi bambino, il gioco permette alla vitalità interiore di ciascuno di trovare espressione e manifestazione, mentre contribuisce a dare una più completa forma umana al soggetto. Dal giocare il bimbo trae una soddisfazione formativa che gli fa comunicare entusiasmo e gioia, nonché desiderio di tornare a ripetere il medesimo gioco, anche più volte. L'essere "sequestrato" – seguendo l'efficace aggettivo usato dalla Montessori – da scelte adultistiche viene liberato dal gioco spontaneo e creativo. L'intervento dell'adulto non rispettoso del bambino annulla tale portata spontanea e creativa, deludificando gradualmente l'essere che tenta invece di giocare secondo le proprie esigenze, la scelta occasionale delle norme, una fantasia imprevedibile.

L'unico attributo proprio dell'attività ludica, identificato dagli studiosi nel corso dei secoli e che accomuna le differenti teorie sul gioco, sembra essere quello della *libertà* (Kaiser, 1996). Ove l'adulto intervenga in modo direttivo e senza adeguata attenzione alle diverse età, immancabilmente viene a mancare il gioco o, meglio, il libero atteggiamento ludico insito nell'attività giocosa. Con ciò si vuole sostenere non che l'adulto non possa partecipare al gioco infantile, ma che il gioco debba essere sostanzialmente scelto, gestito, coordinato, regolato, terminato liberamente dai bambini. In caso contrario, i bimbi giocano, ma non sono liberi nella loro formazione. La deludificazione del loro essere ha inizio già da qui: una mancanza di libertà che si riflette nel vissuto esistenziale, proprio della partecipazione a qualsiasi attività di gioco. La libertà conduce infatti con sé altri attributi potenzialmente richiamati dai differenti giochi: autotelicità e gratuità, improduttività, variabilità e imprevedibilità, imponderabilità e provvisorietà, irripetibilità, fantasia, spontaneità e genuinità, creatività ed invenzione, simulazione e improvvisazione, impegno, eccitazione e tensione, nonché anomia e/o nomoteticità, turbolenza e/o pazienza, certezza e/o incertezza. Ebbene, l'intervento manipolativo sulle dinamiche del gioco, da parte di chiunque, interferisce nell'espressione pura di queste qualità ludiche, deprivandola di energia vitale. Nel gioco si è se stessi: con desideri e paure, capacità di gioire e soffrire, l'essere seri e faceti, veloci e lenti, meditabondi o spensierati. Quando l'uomo gioca – sottolinea, ad

esempio, Erikson (1966, p. 198) – si pone “in un rapporto [...] disinvolto e leggero con le leggi fisiche e sociali”. Vive una realtà, la realtà giocosa, che si estranea dalle prassi della quotidianità: è una realtà che fornisce ossigeno denso d'autenticità umana all'essenza antropologica di ciascun soggetto, spesso alienata, privata di espressività e dignità, se non annichilita dagli dèi della modernità, denaro e potere (Gennari, 2001).

Vi sono numerosi ambiti di gioco che inducono i bambini a una deludificazione precoce. Sembra che quest'ultima sia inevitabile anche per chi vive nei Paesi industrializzati poiché emerge prepotente l'esigenza di scegliere comportamenti volti al successo, alla gratificazione, a ciò che vuole l'adulto, senza che essi appartengano originariamente all'identità personale. Il continuo mascheramento in ruoli e funzioni induce a dimenticare l'essenza del proprio essere, a trascurarla o a non considerarla più fonte delle scelte esistenziali. In quella fonte veglia anche il *genius ludi*, sospinto nell'oblio dalla conformazione a quanto richiede la società, già nelle prime età della vita.

Le stesse dinamiche di estraneazione dal proprio fondamento (Gennari, p. 713 ss.), dalla propria essenza umana, sono riscontrabili nel momento in cui la *superstizione* s'impadronisce dello sguardo nei confronti del mondo: l'abdicazione alla propria volontà in favore della sorte e delle sue sentenze aliena il soggetto da se stesso. Non si riesce più a giocare con la casualità o nella casualità, poiché subentra un atteggiamento “tragico” che lega inesorabilmente la propria vita ai voleri del destino. Il gioco d'azzardo rappresenta una forma rischiosa di deludificazione dell'uomo, che compulsivamente elegge a proprio sovrano la sorte, ora combattendola ora assecondandola, ma pur sempre vivendo in essa e per essa. Inoltre, il gioco d'azzardo non potrà mai essere vissuto con ludicità poiché il risultato non è improduttivo né lo svolgimento è spontaneo, variabile o anomico. Talvolta, pure il videogioco provoca compulsività: il giocatore non riesce a smettere di investire energie in un ripetersi di fasi e azioni preordinate, incapace di gestire l'ansia stimolata dalle dinamiche del gioco elettronico che sembra non aver mai fine. Il gioco vissuto ludicamente può essere terminato in qualsiasi momento: il bambino ne ha piena consapevolezza e padroneggia le situazioni che lui medesimo crea di momento in momento.

Non sempre, invero, il bimbo riesce nel tentativo di controllare lo sviluppo dell'attività di gioco sotto il rispetto del vissuto. Uno dei fattori maggiormente deludificanti è provocato dall'*antagonismo*. In competizione con le richieste familiari, amicali, scolastiche o sociali, in lotta con la sorte o con la macchina elettronica, il bimbo non ha coscienza di essere in competizione anzitutto con se stesso. Quando non riesce a vincere, ciò che viene a mancare è proprio lo spirito del gioco, l'atteggiamento ludico che sdrammatizza e spinge a riprovare o a demordere sorridendo. L'eccesso di serietà depaupera il *genius ludi* di vitalità espressiva, così come la spinta al conseguimento della vittoria. Lo sport raffigura un esempio di deludificazione precoce per i bimbi che partecipano alle competizioni, dopo estenuanti allenamenti, l'osservazione di rigidi regolamenti e con l'unico obbiettivo di vincere la gara. Il passaggio, ancora da bimbi, all'attività agonistica svuota di ludicità il confronto con l'avversario, considerato soltanto come nemico da sconfiggere.

I bambini sono vittime inconsapevoli di processi di deludificazione precoce, spesso gestiti e imposti dagli adulti. Tali processi investono la loro giovane esistenza provocando danni anche irreversibili allo sforzo di formarsi nell'umano. L'apatia ludica genera poi una deformante indifferenza nei confronti del mondo vitale, esistenziale, spirituale.

4. Il *genius ludi* del bambino tra apatia ludica e ludopatie

Quante volte si sentono bambini chiedere ai genitori ancora un poco di tempo per poter continuare o finire un gioco che li sta appassionando? In quante occasioni i bimbi vorrebbero coinvolgere nei loro giochi i genitori indifferenti? Quanto tempo quotidiano è previsto per il gioco? Gli interrogativi potrebbero susseguirsi e le risposte risulterebbero spesso inquietanti, soprattutto per quanto riguarda i bimbi che, frequentando la scuola, non sono più ritenuti interessati a giocare. Invero, mentre parte della psicologia tenta invano di codificare e schematizzare i comportamenti suddividendoli rigidamente per fasce d'età, il gioco mostra come non esistano codici interpretativi validi per identificare l'attività idonea per i bambini di un'età piuttosto che di un'altra. Non ci sono regole che valgano per tutti i bambini né preferenze legate al genere, se non quelle limitanti proprie della cultura d'appartenenza.

Sovente, l'adulto dimentica il piacere ludico, il prezioso tempo dedicato al gioco nelle prime età, il dispiacere connesso con l'interruzione di una strategia ludica o la malinconia dei tempi successivi ormai deprivati del gioco. Eppure, il viaggio nella propria infanzia va riconosciuto non come prerogativa della scienza psicanalitica o di quella psicologica, ma quale momento costitutivo dell'identità di ciascuno, nel rispetto di quella altrui. La richiesta pedagogica di rammemorazione spinge l'adulto a disvelare la formazione originaria del suo essere. L'anamnesi di ciò che è stato rafforza il ben-essere individuale o permette di recuperarlo qualora una situazione di dis-agio, di mal-essere, di de-formazione sia intervenuta lungo il percorso esistenziale (Sola, 2008). Ripensare ai momenti ludici della propria esistenza riporta in emersione la vivezza del *genius ludi* che attende, da tempo, di essere risvegliato e che spinge a riconoscere, nella sua dignità formativa, e rispettare, nella sua espressività naturale, il *genius ludi* dei bambini¹¹. La cifra ontologica del *genius ludi* si manifesta nel momento in cui il soggetto – di qualsiasi età – partecipa al gioco in maniera spontanea, libera, autentica. L'essere umano può vivere la ludicità in qualsiasi contesto spaziale o temporale in cui non sia lesa la dignità dell'essenza umana. Tuttavia, spesso, la persona smarrisce, e pure in età precoce, la capacità, nonché la consapevolezza del ri-

11 Non sarebbero allora necessari, ad esempio, i corsi atti a tratteggiare il gelotologo, ossia ad aiutare il personale medico e paramedico ad assumere atteggiamenti ludici nel rapporto con i piccoli pazienti pediatrici.

spetto della propria essenza ontologica, di cui il *genius ludi* è parte non epifenomenica.

Il rilievo assegnato dall'adulto all'attività ludica viene percepito immediatamente dal bimbo. Se quest'ultimo è spinto ad estraniarsi precocemente dalle dinamiche del gioco, subirà un'alterazione permanente, seppur lenta, del suo essere in formazione. Il medesimo effetto si otterrà nel momento in cui il giovane soggetto non viene educato a temperare lo spirito ludico con il fittizio, a moderare la rigidità delle regole con il cambiamento di qualsiasi statico regolamento, a non porre finalità esterne al gioco stesso.

Invero, nel mondo contemporaneo si registra ormai sovente un brusco passaggio tra far giocare sempre e non far giocare mai i bambini. Fino al compimento dei sei anni d'età, è socialmente legittimo che il bimbo giochi; successivamente, con l'ingresso nella scuola dell'obbligo, sembra perdersi questa legittimità, per sostituirsi spesso a un divieto. Pare che l'alfabetizzazione introduca i bambini nel mondo degli adulti, con la crescita esponenziale dell'ansia da prestazione. La giornata dei bimbi viene sempre più programmata nei dettagli con la scansione settimanale di obblighi scolastici, attività sportive, pratiche religiose, feste amicali. Lo spirito ludico, in un arco di tempo molto breve, va a morire; nel contempo, si rafforzano l'anelito agonistico, la ripetizione ossessiva di videogiochi, la noia nel tempo libero, la carenza di risposta a occasioni di crescita culturale. Mentre fino ai cinque-sei anni d'età la varietà dei giochi rimane notevole, le scelte dei bambini delle età successive pare si polarizzino, sempre più frequentemente, intorno ai giochi che usano il video. Spesso compulsivamente, i ragazzini amano "confrontarsi" con la potenza delle macchine elettroniche: ogni sconfitta va subito rimediata e "vendicata"; ogni vittoria conseguita va migliorata; in un crescendo di partite che si susseguono all'infinito. Si apre così la strada, economicamente accessibile a tutti, del gioco d'azzardo che sta registrando uno sviluppo esponenziale e indica, contemporaneamente, l'incapacità di vivere il proprio tempo¹².

Uno dei grimaldelli più efficaci che può far saltare la serratura a doppia mandata delle ludopatie corrisponde a una chiave che l'uomo possiede per natura, ma trascura per cultura. Essa è composta da una varietà infinita di metalli, non risulta acquistabile in un negozio né da un'altra persona, si ammantava del colore che ciascuno sceglie a seconda dei gusti o del momento ludico. La *fantasia* – insieme alla creatività, all'invenzione e all'immaginazione – necessita però di essere fonte di stimoli continui per diventare chiave interpretativa del proprio essere esistenziale. Se l'educazione non fornisce spazio e tempo, nutrimento e dignità all'uso quotidiano della fantasia, il soggetto cadrà più facilmente vittima delle "malattie da gioco", che chiedono dipendenza da un meccanismo vorticoso ma ripetitivo. Il ricorso alla fantasia, come prassi quotidiana per il bimbo, passa anche attraverso l'assenza dell'offerta continua di materiale strutturato o giocattoli industriali. L'incentivazione

12 In Italia, l'anno 2011 ha già registrato un +23,8% del denaro speso da adulti nel gioco d'azzardo rispetto all'anno precedente.

della lettura, dei giochi con la lingua, nonché dell'espressione ludica di forme artistiche (Ghezzi, 2010) o dell'approccio giocoso a scienza e tecnologia contrasta il predominio del preordinato, predefinito, prestrutturato e regolamentato, che minano alla radice le potenzialità creative e inventive poiché il bimbo è ricco per natura di immaginazione e fantasia, ma ne viene depauperato gradualmente da quanto gli è imposto fin dalle prime età.

Con l'avanzare della crescita, come si ricorre sempre meno al *genius ludi*, così si ricorre sempre meno alla fantasia: la formazione nell'umano ne soffre poiché tanto il *genius ludi* quanto la fantasia sono fonti di arricchimento proprie della natura umana.

Invenzione, creatività o immaginazione vengono a mancare anche quando si abitua il bambino a seguire regole rigide, inflessibili, statiche. L'attività sportiva, sovente frequentata dai bambini in età scolare, viene vissuta secondo la natura dello sport stesso, ovvero come un gioco, con passione e ludicità. Nello sport il soggetto impara a mettere alla prova se stesso, gioca a migliorare le sue capacità e ad acquisire nuove abilità. Riconosce le sue potenzialità nel confronto con i compagni, come il valore della resistenza, della velocità, della forza fisica e anche di quella emotiva. Tuttavia, tali percorsi formativi scemano quando nello sport diventa esclusiva l'osservazione di regole e regolamenti, si persegue un potenziamento muscolare attraverso allenamenti noiosi e ripetitivi, e quindi s'insedia l'anelito a primeggiare come prioritario obiettivo. Aspetti tecnici e meccanici emergono come i più importanti pure nello sport. Questo accade già nei giochi al video. Il bambino cresce imparando a considerare la tecnica quale primaria fonte di esperienza: la meccanicità sostituisce la naturalità. E ne soffrono tutte le qualità connesse con il *genius ludi*, dall'elaborazione delle emozioni all'attenzione, dal controllo cognitivo al processo decisionale, dalla capacità di osservazione alla comprensione delle differenze.

Fondamentale risulta allora non far smarrire ai bimbi il piacere del conoscere, ma soprattutto dello sperimentare i mondi della *natura*, giocando in essi e con essi. Vivere l'ambiente, che sia marino o montano, boschivo o agreste, stimola la formazione del soggetto in crescita, certo legato alla tecnica, ma pure curioso e capace di appassionarsi ludicamente alla vita degli animali, alle attrazioni dei terremoti o dei vulcani come dei cicli alimentari o dei siti storico-archeologici. Stimolare la curiosità innata dell'essere umano racchiude un percorso ludico che aiuta il giovane soggetto a imparare ad organizzare la realtà in senso temporale, spaziale o causale senza appropriarsi di quella fenomenicità oggettiva che la scienza sembra sempre riuscire a cogliere negli eventi naturali, presentandola poi nei manuali scolastici. Inizia così un percorso di responsabilizzazione nei confronti del mondo circostante, che aiuta anche il confronto interpersonale e l'autostima. Il gioco pare il migliore stimolo formativo poiché non porta con sé né passaggi traumatici né stati ansiosi¹³.

13 Le ludoterapie utilizzano proprio momenti e strumenti di gioco, nonché strategie ludiche non solo per diagnosticare uno stato patogeno, ma soprattutto per superare traumi, crisi e deformazioni che riguardano il soggetto in crescita.

Ai giochi all'aperto o in ambienti chiusi i bimbi si appassionano facilmente, poiché rappresentano un tempo e uno spazio di vita che li rispetta nella loro identità in formazione. L'apatia ludica o la ludopatia subentrano nel momento in cui il soggetto non riesce a vivere con libertà e in libertà poiché è costretto a rinunciare a se stesso. La rinuncia ad attingere al proprio fondamento spirituale, interiore, esistenziale comporta anche il diniego della fonte creativa, gioiosa e autentica rappresentata dal *genius ludi*. La compulsività nel gioco o il rifiuto di giocare sono risultati della medesima esigenza elaborata socialmente, e fors'anche culturalmente: abdicare da sé quando si entra nel mondo degli adulti, poiché le mete importanti non appartengono al singolo. La sete di denaro e di dominio subentra alla fame di conoscenza, di essere se stessi, di confrontarsi in autenticità con l'altro da sé. Questo appetito rimane tipico delle prime età della vita, così come l'infanzia indica attraverso i suoi infiniti e misteriosi giochi in cui conoscenza e coscienza s'intrecciano formando il soggetto nella sua umanità.

Nota bibliografica

- Becchi E., Julia D. (a cura di) (1996). *Storia dell'infanzia* (Voll.1-2). Roma-Bari: Laterza.
- Bondioli A. (a cura di) (1990). *Il bambino, il gioco, gli affetti. Per una pedagogia del simbolismo ludico*. Bergamo: Juvenilia.
- Caillois R. (1981). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani (Ed. orig. 1967).
- Corsaro W.A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. 1997).
- Cunningham H. (1997). *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. 1995).
- Erikson E.H. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando, 1970⁴ (Ed. orig. 1950).
- Fröbel F. (1993). *L'educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1826)
- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Gennari M. (2006). *Trattato di Pedagogia Generale*. Milano: Bompiani.
- Gennari M., Kaiser A. (2000). *Prolegomeni alla Pedagogia Generale*. Milano: Bompiani, 2005³.
- Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*, a cura di M. Gennari. Genova: Il Melangolo.
- Giani Gallino T. (1990). *Il sistema bambino. Ricerche sul gioco simbolico e l'immaginario*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Huizinga J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi (Ed. orig. 1939).
- Kaiser A. (1995). *Genius ludi: il gioco nella formazione umana*. Roma: Armando.
- Kaiser A. (1996). *Antropologia pedagogica della ludicità* (pref. di J. Moltmann). Brescia: La Scuola.
- Kolleritsch A. (2009). *Sull'esser-bambino*. Genova: Il Melangolo (Ed. orig. 1991).
- Korczak J. (1994). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni (Ed. orig. 1929).
- Kramer E. (1977). *Arte come terapia nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1971).
- Lowenfeld M. (1962). *Il gioco nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1935).
- Moltmann J. (1971). *Sul gioco. Saggi sulla gioia della libertà e sul piacere del gioco*. Brescia: Queriniana.

- Montessori M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Istit. Edit. Ticinese S.A. (Ed. orig. italiana Garzanti: Milano 1950).
- Munari B. (1975). *Fantasia*. Bari: Laterza.
- Piaget J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1945).
- Richter D. (1992). *Il bambino estraneo. La nascita dell'infanzia nel mondo borghese*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1987).
- Sola G. (2008). *Introduzione alla Pedagogia Clinica*. Genova: Il Melangolo.

SE