



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata – FISPPA

Corso di laurea magistrale in Culture, Formazione e Società
globale
(LM-85)

***Gioco ed educazione: quando il divertimento diventa
conoscenza.***

Relatrice:

Chiar.ma Prof.ssa Sara Serbati

Laureanda:

Graziana Colombo

Anno accademico 2022/2023

Indice

<i>Introduzione.</i>	<i>1</i>
 <i>Capitolo 1. A ritroso nel tempo.</i>	
1.1 Il gioco in Grecia	7
1.2 Il gioco secondo Platone	10
1.2.1 Il gioco e le parole	12
1.3 Il pensiero di Aristotele	14
1.4 Il gioco al tempo dei romani	16
1.4.1 I giochi dei bambini romani	21
1.5 Dopo Roma	23
1.5.1 Cristianesimo e pratiche ludiche	26
1.5.2 Tra giochi all'aperto e giochi letterari	28
1.5.3 Postilla su <i>I giochi dei fanciulli</i> e altre testimonianze	31
 <i>Capitolo 2. Il gioco nella modernità.</i>	
2.1 Il pensiero borghese come svolta	34
2.2 L'infanzia nel pensiero borghese	36
2.3 Il gioco e la cura	42
2.3.1 Pestalozzi e il codice materno	43
2.3.2 Il quadrilatero dell'aver cura	44
2.3.3 Ritornando al gioco	46
2.4 Il gioco secondo i classici della pedagogia	48
2.4.1 La relazione educativa	51
2.4.2 Il gioco come fenomeno originario o derivato?	55
2.5 Contesti educativi	57
2.5.1 E le scuole dell'infanzia?	59

Capitolo 3. Al cuore della questione educativa del gioco.

3.1 La vivacità teorica del Novecento	64
3.1.1 Huizinga e il gioco <i>sociale</i>	66
3.1.2 Caillois e il gioco <i>fondamentale</i>	66
3.1.3 Bruner e le combinazioni comportamentali	68
3.1.4 L' <i>ontologia del gioco</i> di Fink	69
3.2 Il paradosso	70
3.2.1 Approfondendo Bateson: il paradosso nel contesto ludico	72
3.3 Perché il gioco è apprendimento	73
3.3.1 Il gioco come assimilazione di Piaget	74
3.3.2 Bettelheim e il gioco come mezzo per capire la realtà	75
3.3.3 Bruner e il gioco come prototipo del pensiero divergente	77
3.3.4 I salti concettuali e il cambio delle regole di Bateson	79
3.4 Nel cuore del gioco	81
3.4.1 L'unicità di ogni bambino	83
3.5 Il gioco e il mondo adulto	85
3.5.1 Verso l'attività ludiforme	86
3.6 Il luogo sicuro	88

Capitolo 4. Risvolti odierni: il gioco oggi

4.1 Fra norma, spontaneità e artificio in educazione	90
4.1.1 Creatività	92
4.1.2 Follia e genio	94
4.2 Che cos'è il game-based learning nella scuola primaria	94
4.2.1 <i>Serious game</i> e <i>gamification</i>	97
4.2.2 Laboratori per progettare	98
4.3 Quando il gioco incontra la robotica	101

4.3.1 I robot di oggi	103
4.3.2 Un po' sulla robotica ludico-educativa per la disabilità	105
4.3.3 Giocare per giocare	107
4.4 <i>Puer oeconomicus</i>	111
4.4.1 Dove si è nascosto il gioco libero	113
4.5 A difesa dell'infanzia	115
<i>Conclusioni</i>	118
<i>Bibliografia</i>	122
<i>Ringraziamenti</i>	126

Introduzione.

“Il gioco è il lavoro del bambino. L’ambiente deve essere ricco di motivi di interesse che si prestano ad attività e invitano il bambino a condurre le proprie esperienze.”

M. Montessori

Il sasso diventa la pietra preziosa per salvare il mondo magico. Il cappello è il simbolo del cavaliere coraggioso che sarà il capo della grande missione. Ecco le preziose bacchette che permetteranno di lanciare gli incantesimi per sconfiggere il temibile mostro: dei rametti. E che non si dimentichi il magico cavallo invisibile che percorrerà deserti e praterie.

I bambini hanno quell’incredibile capacità di creare un intero mondo alternativo in cui ogni cosa (e ognuno di loro) può essere qualcos’altro. Tutto acquista un altro significato.

Non esiste epoca in cui i bambini non abbiano giocato. Naturalmente, come ogni cosa, anche il gioco ha subito un processo di evoluzione, e ciò con cui giocano i bambini adesso non è quello con cui giocavano i bambini negli anni ‘40 del Novecento o nel Medioevo. Una cosa però non è cambiata: il *ruolo* fondamentale che il gioco ha nella vita del bambino. Ruolo che è stato studiato in ogni tempo, in maniera più o meno approfondita, dimenticato in alcuni periodi o esaltato in altri. Come è ben noto la componente del gioco fa parte anche della vita adulta: ovviamente con caratteristiche differenti e con altri ruoli; ma, in sostanza, non abbandona mai del tutto l’intero arco dell’esistenza umana.

Il gioco è uno dei primi approcci al mondo esterno, uno dei primi approcci al gruppo e alla socialità, uno dei primi ambienti in cui il bambino sperimenta il rispetto dei ruoli, delle regole e dell’altro. Non per niente, infatti, è uno dei primi modi in cui il bambino sperimenta il mondo dell’*educazione*. Si impara presto che per una buona riuscita del gioco è necessario proprio il rispetto delle caratteristiche di quel determinato gioco, dove tutti stanno bene se nessuno usurpa le regole o i ruoli, dove se si prendono nuove iniziative ogni membro deve essere d’accordo. Gli strumenti acquistano anch’essi un’importanza

fondamentale: il rispetto della loro funzione è necessaria al gioco, se cambia cambierà anche il gioco. Ovviamente si sono diversificati anche loro nel corso della storia; un tempo la trottola e adesso i nuovi giocattoli tecnologici sempre più interattivi. Anche se, come si scriveva poc'anzi, qualsiasi oggetto all'interno di un contesto ludico può acquisire qualunque funzione se tutti i membri lo decidono e sono d'accordo.

Oggi nelle scuole dell'infanzia uno dei mantra fondamentali è proprio l'insegnare giocando: il gioco cattura e mantiene vivo l'interesse del bambino, gli permette di fare esperienza dell'altro e dell'ambiente. Rende le attività meno faticose e meno rigide, spronando il suo interesse e le sue capacità. Il gioco faciliterà l'ingresso del bambino nel mondo della scuola e dell'educazione, rendendo meno sterile l'ambiente formativo in un'età dove ancora il bambino deve trovare la sua identità.

Senza dimenticare che è anche un modo per essere *felici*: osservando un bambino o un gruppetto di bambini giocare, ci si rende subito conto che si stanno divertendo. E se l'amico preferito propone un gioco, è davvero difficile rifiutare. E, pensandoci, quanto è bello dopo un'intensa sessione di compiti per casa, andare a giocare con i lego o al parco?

Il presente lavoro si propone come un'analisi sul gioco, da un punto di vista storico e da un punto di vista educativo. I bambini, ma anche gli adulti, hanno sempre giocato, seppur in modalità diverse di secolo in secolo, destando in modo più o meno grande l'interesse degli studiosi per il gioco e per il suo valore educativo.

Il primo capitolo è un excursus storico sulle caratteristiche dei giochi e sulla loro valenza educativa nelle principali epoche storiche: la Grecia è stata uno dei primissimi contesti che si è interessata al gioco e al suo potenziale. Un esempio fra tutti, i giochi olimpici: nacquero qui, ed erano la manifestazione per eccellenza della grandezza dei vari popoli che vi partecipavano. Giocare nel mondo adulto era preso molto seriamente; c'erano anni di duro allenamento dietro alle varie esibizioni. Inoltre, insieme alla musica, costituiva un elemento essenziale delle feste e delle cerimonie pubbliche e religiose. Non era prerogativa rivolta perlopiù al mondo infantile, come si tende a fare oggi. Il legame del mondo ludico all'infanzia si inserisce in un contesto di giochi dal tenore più elevato: volendo fare un esempio, tra i bambini erano molto diffusi i giochi letterari, ma questo presupponeva un'educazione a monte. Le attività liberali venivano presentate ai bambini come dei giochi, perché erano al di fuori del mondo agricolo e allo stesso tempo

erano fondamentali per il futuro cittadino greco. La considerazione del mondo greco per il gioco era quindi maggiormente rivolta al *futuro* del bambino: egli, giocando, esercitava quelle capacità che poi sarebbero state essenziali per la sua vita da adulto. Un riferimento concreto al gioco come elemento più strettamente correlato all'infanzia e alla sua educazione si ha con Platone. Inizialmente, però, egli lo svaluta: se inserito nel mondo adulto, infatti, può rappresentare qualcosa di molto serio e importante, ma restando comunque inesorabilmente legato al mondo del bambino, rimane qualcosa di poco serio. Platone si batte per una regolamentazione ben precisa dei giochi che possa mantenere la loro stabilità e il loro controllo, poiché novità o sconvolgimenti potrebbero senza alcun dubbio minare la stabilità della società e causare problemi. Egli, in sostanza, non escludeva totalmente il gioco dalla vita del bambino, dato che è quasi naturale per un bambino giocare; però voleva che fosse incanalato in qualche modo utilitaristico. Il bambino veniva educato attraverso il gioco per diventare l'adulto che era destinato ad essere.

Un altro grandissimo pensatore greco dona una versione alquanto diversa del gioco: esso è una *pausa*. Ecco Aristotele con il suo pensiero innovativo, dove afferma che qualsiasi uomo ha necessità di avere dei momenti diversi dal lavoro e dall'educazione (quest'ultima vista come un impiego del proprio tempo libero in modo costruttivo). Il gioco nell'Antica Roma era invece accostato in maniera diretta alla scuola: non perché lì ci si divertisse, ma proprio perché gli studi liberali a cui si dedicavano i ragazzi erano definiti *ludi*. Il gioco dei romani fu molto influenzato dalle idee greche; esso infatti rimaneva uno dei mezzi centrali per educare il bambino a diventare l'adulto che sarebbe dovuto essere. Era il dispositivo pedagogico della famiglia romana, dispensatrice di virtù e insegnamenti. Assicurava l'adesione ai modelli previsti della società e la sua immagine rimase immutata per molto tempo.

Il Medioevo ha visto la nascita di nuovi giochi, nonostante comunque la vita del bambino medievale non era del tutto semplice. Con l'avvento del cristianesimo, i giochi erano abbastanza diffusi tra la gente, e la patristica dell'epoca vedeva nella palla o nelle passeggiate occasioni uniche per rinvigorire lo spirito. Le opere agiografiche erano anch'esse uno svago molto in voga, proprio perché i passatempi letterari andavano per la maggiore. Maschere, cavallini, trottole, erano parecchio diffuse tra i bambini soprattutto quelli delle classi più agiate.

Il secondo capitolo continua il viaggio storico del gioco attraverso l'epoca moderna. È qui che si intensificano gli studi sul gioco e nascono figure molto importanti che non mancano di dire la loro su questo strumento educativo dalle mille sfaccettature. Il pensiero borghese sicuramente è il più influente: questa classe, infatti, ha modo di affermarsi proprio in questo periodo. L'etica borghese annovera al gioco un'importante dimensione della vita, in riferimento al modello della *joie de vivre* al tempo del Re Sole, che diventa il simbolo di tutte le classi sociali in ascesa.

In particolare, dopo il Settecento, il gioco diventa il meritato riposo dopo il lavoro, data la mentalità imprenditoriale della borghesia. È un gioco ben scandito, regolato, una pausa ricreativa. Grazie ad esso si iniziano a comprendere i ruoli della società, si entra in relazione con gli altri. Come in Grecia e a Roma, anche qui il gioco ha un valore altamente formativo. Lo sviluppo della più piena modernità ha fatto sì che tra illuminismo e studio delle scienze umane si riscoprisse anche il *sentimento dell'infanzia*. Ecco il paradigma della *cura* verso il bambino, il quale diventa mito per il rinnovamento dell'uomo e punto di partenza di ogni soggetto: egli va valorizzato, tutelato e riconosciuto. Ricordando figure come Fröebel, Richter e Pestalozzi si trova proprio un'esaltazione del bambino come radice dell'uomo e del suo valore originario. In questo periodo la pedagogia si focalizza su un tema centrale: la *relazione educativa*. La libertà del soggetto e il determinismo educativo come caratteristiche principali, che schiera il *soggetto* da un lato, che non va forzato con interventi educativi mirati a raccogliere risultati immediati, e l'*educatore* dall'altro, con le sue proposte, le sue attività, e con il suo rispetto verso il percorso formativo di ciascun bambino.

Il terzo capitolo andrà alla scoperta dei pensieri dei maggiori pedagogisti della storia: il Novecento è un periodo ricchissimo di risvolti educativi e di nuove ricerche. Gli studi sull'età evolutiva hanno portato grande fervore in tutti gli ambiti delle scienze umane, riscoprendo l'infanzia come un'età di attività proprie, specifiche e connesse indissolubilmente al mondo ludico. Quest'ultimo viene letto in chiave strutturale come un'esperienza fondamentale e ricorrente, dal grande potenziale educativo che va preservata. L'enorme progresso che la società ha avuto in questo periodo non ha mancato di esercitare la sua influenza anche nel gioco, che con l'avvento della tecnologia ha subito più cambiamenti in cinquant'anni che nel resto dei secoli precedenti. Concentrarsi sul restaurare il nesso tra cultura ludico-sportiva e processi formativi è da motivare nel voler

riportare il gioco alla sua “naturalità” e poterlo ricollocare al centro di una prospettiva autentica, formativa e comunicativa. Un ritorno al gioco libero, scevro dalle regole del mercato. La città stessa si riorganizza e si modifica per dare spazio a nuovi ambienti e nuove strutture dedicate al gioco e al suo valore educativo. I pensieri di Caillois, Huizinga, Bruner, Fink e altri autori rilevanti saranno analizzati nel corso del capitolo per cogliere le diverse sfumature formative che il gioco possiede. Una fra tutte, il *paradosso*: il gioco si svolge nel mondo vero, ma in realtà è un mondo *altro*, in cui ogni cosa può essere diversa da ciò che è nella realtà; ogni cosa ha un suo senso e un suo significato che solo i giocatori conoscono, e che magari a un occhio esterno può sembrare assurdo.

Infine, il quarto capitolo si concentra proprio su ciò che negli ultimi tempi ha cambiato maggiormente il volto del gioco: la tecnologia. I suoi enormi sviluppi hanno mercificato il gioco e hanno spostato il suo asse identificativo nel *mezzo*, nel giocattolo: dai robot ai videogiochi, tutti questi mezzi hanno depotenziato la valenza educativa del mondo ludico assoggettandolo alle regole del mercato. Tuttavia, come per ogni cosa, i risvolti positivi ci sono e continuano ad esserci: alcuni robot e applicazioni tecnologiche aiutano i bambini con disabilità ad affrontare le attività della quotidianità; altri strumenti possono aiutare in generale le persone a condurre una vita il più possibile simile a quella di qualsiasi altra persona. I videogiochi possono essere anche un ottimo spunto per dei laboratori da ricreare in classe, così da coinvolgere tutti gli studenti in un progetto pratico, vicino a loro, in cui ognuno abbia un ruolo ben preciso e di cui il risultato finale sia fruibile a tutti. La tecnologia va saputa sfruttare: è un mezzo educativo estremamente potente, vicino ai ragazzi di questi ultimi anni che sono tutti nativi digitali, e quindi continuamente esposti a questi mezzi.

La pedagogia del gioco va delineata sulla base di una pedagogia della e per l’infanzia che, mentre attribuisce al bambino un ruolo da protagonista, sottolinea al tempo stesso l’apporto e la responsabilità dell’adulto.

Capitolo 1. A ritroso nel tempo.

Il gioco nasce con il mondo. Semplicemente osservando il mondo dei mammiferi, i cuccioli di moltissime specie giocano tra loro, si stuzzicano, hanno anche dei ben precisi rituali di invito al gioco. Un esempio vicino sicuramente a chiunque, è il classico invito di un cucciolo di cane a giocare: mette le zampe anteriori in avanti, abbassa la testa, solleva la parte posteriore del corpo. Come fosse un piccolo “inchino” che invita l’altro cucciolo (o l’uomo) a giocare. Molti gatti domestici poi, sono estremamente attratti da fili che penzolano, da lucine, palline e tutti quegli oggetti che in qualche modo si muovono o producono rumori. E guardando un qualunque documentario, spesso troviamo scene e filmati di grossi felini o altri mammiferi che giocano tra di loro. Il gioco viene a costituirsi come componente caratteristica e fondamentale di molte specie, di cui ovviamente fa parte anche l’uomo.

1.1 Il gioco in Grecia

I primi interessi sul valore educativo del gioco sono stati rintracciati nell’Antica Grecia, ad opera del grandissimo filosofo Platone. Le sue idee possono considerarsi rivoluzionarie per i tempi, in quanto le sue riflessioni sul gioco derivano dalla sua intuizione secondo cui esso può influenzare lo sviluppo del bambino, e quindi come si svilupperà la persona da adulta. Tuttavia, è importante ricordare che non vedeva invece di buon occhio il gioco tra adulti, da lui considerato (soprattutto alcune forme) come irrazionale e discutibile da un punto di vista morale. Ne accettava alcune varianti intellettuali che considerava utili allo sviluppo della comprensione¹.

In Grecia la cultura del gioco era di ampio respiro; i giochi e la musica costituivano un elemento centrale per la vita sociale e le cerimonie religiose. Non si può non citare che la nascita dei primi giochi olimpici fu proprio in Grecia, nel 776 a. C. Nei raduni dell’aristocrazia greca, molto spesso ci si sfidava con indovinelli, gare di versi poetici o

¹ D’Angour, A., (2013). *Plato and play, Taking Education seriously in Ancient Greece*, American Journal of Play, 5, 3, 294-296.

vari strumenti musicali come la lira. Giochi di questo tipo erano prerogativa della classe aristocratica, che veniva indirizzata verso la futura reggenza militare o politica del paese attraverso un'educazione basata su questo tipo di giochi.

Molti scrittori greci riportano ampie descrizioni di giochi atletici e sportivi, gare di canto e di danza. Persino durante le celebrazioni funerarie di Patroclo vengono riportate le testimonianze di giochi e danze fatte per dare sollievo a un momento tragico come la morte². Nell'opera di Omero dell'Odissea, l'autore parla di attività e danze svolte con il popolo dei Feaci che offrivano un momento di gaudio e tranquillità durante le pericolose avventure dell'eroe. E proprio qui Omero inizia a descrivere queste attività come *paizen*, "giocare", termine che richiama etimologicamente il nome *pais*, "bambino"; il termine non viene citato nell'Iliade, proprio per il contesto più militare dell'opera rispetto all'Odissea.

Quindi considerando la parola *paizen*, ci si riferisce a qualcosa legato all'attività ludica del bambino piuttosto che dell'adulto (anche se in alcuni contesti lo si estendeva genericamente ad attività non laboriose né solenni). Il gioco va a rappresentare l'opposto del *lavoro*, dello *sforzo*, un momento che si discostava dall'attività principale dei greci, l'agricoltura. Nel gioco c'è il coinvolgimento dei *paignia*, ossia i giocattoli, o più in generale gli strumenti, coinvolti nel gioco.

In realtà il mondo della musica e della danza non era considerato prerogativa dell'infanzia; dunque l'accostamento di queste attività al gioco non aveva nessun intento esclusivo verso il bambino. La musica e la danza facevano parte del mondo dell'adulto soprattutto nelle occasioni sociali e religiose, facevano parte dei giochi olimpici, erano discipline serie e a cui ci si dedicava con costanza (e non solo per divertimento).

Il legame del gioco all'infanzia si inserisce nel contesto dei giochi dal tenore più elevato: se si prendono in considerazione i giochi letterari, è necessaria un'educazione a monte, e questa nasce nel contesto dell'infanzia. L'educazione di cui si parla è sempre connessa al mondo del bambino, con la parola *paideia* (che mantiene la stessa radice di *pais*, bambino). Questa però può riferirsi sia all'educazione dei bambini che degli adulti.

² Cfr. Omero, (762 a. C.). *Iliade*, libro 24.

Johan Huizinga nel 1938, in *Homo Ludens*, affermava che tutte le forme alte di cultura erano predeterminate dal gioco³. È quasi impossibile creare una distinzione netta tra il gioco e queste forme di cultura: in Grecia queste correlazioni esistevano e questa sua centralità è testimonianza di grandi tradizioni artistiche e letterarie. Se si pensa alla formazione dei giovani aristocratici, le abilità nella retorica, nella poesia e nella musica restavano fondamentali. La crescente alfabetizzazione dava una spinta verso l'insegnamento letterario, poiché era necessario che sia la classe agiata che il resto della popolazione possedessero i rudimenti della scrittura per mandare avanti le *polis*. Nello studio delle gare di musica o poesia, gli antropologi hanno delineato le caratteristiche di quello che si può definire “gioco profondo”: essa è un'estensione dell'idea di gioco, dove (come si diceva anche poc'anzi) non è possibile tracciare una distinzione netta tra ciò che può essere definito “serio” e ciò che non lo è. Se in antica Grecia le più alte attività erano la vita politica e militare, attività come le arti e la poesia godevano comunque di ampia considerazione ed erano regolate da norme così come tutti i giochi. La maggioranza del lavoro manuale, del lavoro in senso proprio, restava l'agricoltura, per questo motivo tutto ciò che non rientrava in questo campo poteva considerarsi collegato all'idea di gioco. Le attività liberali venivano presentate ai giovani fanciulli come dei giochi, poiché distaccate da quel mondo agricolo, ma essenziali per lo sviluppo del cittadino greco soprattutto se appartenente alla futura classe dirigente o militare. Nell'Atene del V secolo i giovani borghesi esercitavano l'arte dei sofisti, per migliorare la loro capacità di dibattito e le loro idee politiche. Il sofismo era presentato come un gioco letterario; tutte le attività di “arricchimento”, di “sofisticazione” dei discorsi veniva associato al gioco. Una bellissima citazione di Sigmund Freud paragona lo scrittore creativo al bambino:

lo scrittore è come il bambino che gioca. Egli crea un mondo di fantasia che prende molto sul serio – cioè che investe con grandi quantità di emozioni – mentre lo separa nettamente dalla realtà⁴.

Nelle fonti greche, l'associazione tra gioco e divertimento in realtà non appare mai chiaramente. Gran parte del mondo del gioco sembra ripetitivo e statico. Tuttavia, i

³ D'Angour, A., (2013). *Plato and play, Taking Education seriously in Ancient Greece*. American Journal of Play, 5,3, 296.

⁴ Freud, S., (1989). Scrittori creativi e sogni a occhi aperti. *The Freud Reader* (a cura di Gay, P.). Vintage Classics: USA, 436-442.

modelli e i ruoli che i bambini hanno occasione di sperimentare nel gioco danno loro modelli che possono adottare anche nelle relazioni con i coetanei, sia dal punto di vista cooperativo che competitivo.

Nei giochi d'improvvisazione invece, il bambino ha l'opportunità di sperimentare la scoperta del sé: in questi giochi dove le regole non sono perfettamente fisse, la dinamicità della situazione offre al bambino un'occasione di apprendimento. Ricorda il concetto greco del *kairos*, il "momento opportuno": esso richiede sia delle abilità apprese ma anche la casualità delle coincidenze. Un mix felice che crea il momento opportuno. La nozione di abilità, più propriamente *techne*, va di pari passo al caso. La *techne* viene impartita attraverso delle regole ben precise, insegnate attraverso l'istruzione e che permettono di conservare nel tempo le abilità acquisite, in una prospettiva di innovazione e miglioramento.

È molto importante tenere in considerazione che in Grecia le abilità erano elargite perché il fine era quello dell'uomo adulto educato: per questo non si trovano, almeno fino a Platone, interessi diretti sulla pedagogia dell'infanzia.

1.2 Il gioco secondo Platone

Il gioco nelle sue idee presenta, almeno inizialmente, due caratteri contrastanti; da un lato esso è il precursore di quelle che saranno le attività dell'adulto, dall'altro però è inesorabilmente collegato al mondo del bambino, e quindi identificato come qualcosa di poco serio. Il pensiero di Platone sulla musica è curioso: in realtà la musica (*musike*) rappresentava un mondo che abbracciava poesia, dramma e danza, che ricadeva sotto la protezione delle Muse. Nel suo Libro 4 della Repubblica Platone manifesta tutte le sue preoccupazioni per le innovazioni sulla musica che non rispettino la sua tradizionalità, che possano screditarne il suo originale significato.

Nel suo ultimo dialogo, Le Leggi, Platone fa riferimento alla Musa come protettrice sia della *paidia* (gioco) sia della *paideia* (educazione): il legame tra gioco e mondo del bambino e arti e mondo dell'adulto sembra essersi così instaurato, poiché una buona infanzia conduce ad un adulto equilibrato. Il pensiero greco sul gioco quindi esiste, ma

sembra finalizzato soltanto alla creazione di uomini dai sani valori e principi per il domani della polis.

Qui un'analisi più approfondita, con le parole di Platone, di ciò che egli afferma propriamente sul gioco:

Nessuna società ha mai notato quanto il gioco sia importante per la stabilità sociale. La mia proposta è di regolamentare il gioco dei bambini. Lasciare che facciano sempre gli stessi giochi, con le stesse regole e nelle stesse condizioni, e che si divertano con gli stessi giocattoli. In questo modo il comportamento degli adulti e della società stessa saranno stabili. I giochi vengono sempre cambiati e modificati e ne vengono inventati di nuovi, cosicché i ragazzi non vogliono mai la stessa cosa per due giorni di seguito. Non hanno standard fissi di comportamento buono o cattivo, o di abbigliamento. Si attaccano a chiunque proponga una novità o un'iniziativa. [...] Ciò rappresenta una minaccia per la stabilità sociale, perché chi promuove questo tipo di innovazione per i bambini sta insidiosamente cambiando il carattere dei giovani, facendo sì che rifiutino il vecchio e apprezzino il nuovo. Promuovere tali espressioni e atteggiamenti è un potenziale disastro per la società. [...] Non si rendono conto che se introducono novità nei loro giochi, finiranno per diventare adulti molto diversi dalla generazione precedente, alla ricerca di un modo diverso di vivere, il che significa nuove leggi e istituzioni sociali⁵.

Platone concentra la sua attenzione, come già detto, sulle conseguenze del gioco sulla persona: il ruolo del gioco è essenziale per la formazione di un adulto equilibrato e con sani principi; per questo deve necessariamente seguire delle regole precise affinché abbia successo. Introdurre l'innovazione, abituare il bambino a giochi sempre diversi, può creare in lui un senso continuo di novità che può essere dannoso per l'adulto del futuro. Se questo si realizzasse, la società cambierebbe di generazione in generazione, causando squilibri e cambiamenti. Il gioco deve educare alla stabilità, alle regole, così da arrivare ad una persona perfettamente integrata nei principi della società e pronta ad affrontarla senza desiderio di stravolgimento.

Il sociologo Gouldner si soffermò proprio su questo aspetto del gioco di Platone. Egli non escludeva totalmente il gioco dalla vita del bambino, dato che è quasi naturale per un bambino giocare; voleva però che fosse incanalato in qualche modo utilitaristico. In

⁵ Gouldner, A. W., (1966). *Enter Plato: classical Greece and the origins of social theory*. Basic Books: New York.

sostanza si destinavano, ad esempio, al bambino futuro agricoltore, dei giochi che richiamassero quel mondo, quindi dei piccoli aratri, delle pale, e così via. Il gioco diventava un mezzo per formare le future nuove abitudini, un modo per preparare la vita da adulto al piccolo. È stato ipotizzato che Platone, nel clima caotico della Atene del V secolo, abbia incontrato dei bambini un po' troppo viziati da giocattoli nuovi, sempre diversi e innovativi, e per questo abbia sviluppato un'idea di gioco più conservatrice e socialmente indirizzata.

Inoltre, i bambini proprio in questo periodo iniziano ad acquisire maggiore visibilità, e per questo motivo ci si interessa alle loro abitudini. Lo si vede subito nelle opere artistiche: le raffigurazioni dei bambini acquisiscono più importanza. Si può però concludere che il pensiero di Platone è sì rivolto ai bambini, ma in vista del loro futuro ingresso nella società: più che interesse diretto alla psicologia del bambino, Platone si preoccupa della società del suo tempo. La guerra del Peloponneso (431-404 a. C.) aveva sconvolto le politiche e la società greca del tempo, così che Platone iniziò a nutrire i suoi sospetti sulle abitudini d'infanzia dei bambini, che a suo dire potevano appunto portare a adulti irrequieti e non equilibrati.

1.2.1 Il gioco e le parole

I giochi con le parole rappresentano una tradizione di lunga data nella cultura greca. Basti ricordare il celeberrimo episodio di Omero nell'Odissea in cui Ulisse si presenta al Ciclope come "Nessuno", e dopo essere stato accecato il Ciclope continua a ripetere a chiunque "Nessuno mi ha accecato!". I giochi di parole si diffondono talmente tanto da acquistare una loro importanza e una loro specifica denominazione, i *lasismata*.

Il sofista Gorgias rappresentava i suoi ingegni di retorica come *paigna*, ossia giochi. È davvero curioso come Platone definisce la scrittura: sarà per la cultura sofista diffusasi all'epoca, sarà per la tradizione orale di Platone, ma effettivamente egli riprende la scrittura proprio come un gioco, affermando che i versi sia in prosa che tutti i discorsi scritti possono essere considerati come dei giochi; quindi, non degni di una considerazione veramente seria. La scrittura può conservare il pensiero, ma allo stesso tempo può anche travisarlo. Il filosofo Aristofane denigrava l'ossessione per la parola da parte dei sofisti facendo il confronto con i robusti contadini greci dell'Attica rurale, dediti al lavoro duro, mentre loro erano etichettati come fannulloni alle prese con giochi verbali

e parole fantasiose. Sempre di Aristofane, la commedia *Nuvole* del 423 a. C., è un attacco diretto alla retorica maligna dei sofisti, di cui comunque sia Socrate che Platone si fanno portavoce.

Un episodio divertente riportato nell'opera racconta di un vecchio, Strepsiade, che per uscire dall'abnorme quantità di debiti del figlio decide di iscriversi alla "scuola di Socrate" per imparare l'arte della retorica. Il nuovo stile educativo sembra avere la meglio sull'anziano, tuttavia nessuno dei disputanti della discussione riesce ad avere l'ultima parola: egli, sentendo di aver fallito, decide allora di dare fuoco alla scuola. Nella commedia si presenta così una soluzione violenta e il pubblico deve decretare se è legittima: si viene a delineare un profilo dove l'intellettualismo perseguito sotto forma di gioco utilizzato per la ricerca di soluzioni serie, può sfociare in soluzioni pericolose. Il gioco è una funzione cruciale del linguaggio quanto la comunicazione, e altrettanto centrale per la nostra vita⁶. Il gioco con le parole è andato oltre il semplice divertimento. L'enorme possibilità di modellare, se non creare il mondo attraverso i giochi linguistici rende evidente quanto questo non sia semplicemente un divertimento; ci si trova di fronte al relativismo sofistico, dove il mondo si costruisce attraverso il dialogo. È anche possibilità di sviluppo di capacità come la creatività e l'immaginazione. Il gioco linguistico presenta un lato divertente e un lato produttivo: diventa ideale per essere insegnato ai bambini, coniugando quindi gioco ed educazione, e diventa importante da possedere per il futuro nella società ateniese. I bambini generalmente sono affascinati dai giochi di parole, quindi sono una via perfetta per insegnare loro abilità per il futuro.

In conclusione, sulla scena greca si stagliano due scuole opposte: quella di Socrate, l'Accademia, per offrire una rigorosa formazione ai giovani; mentre l'altra era quella di Isocrate, che con i suoi giochi linguistici mirava a costruire giovani pronti alla scena politica. Bisogna ricordare anche che Platone tiene bene in considerazione che il gioco non è slegato dagli argomenti accademici; la *paidia*, infatti, ha il suo posto nell'educazione del bambino volto a diventare un adulto stabile. Tuttavia, senza l'ausilio della moderna psicologia è abbastanza difficile per lui svolgere riflessioni più accurate⁷.

⁶ Crystal, D., (1998). *Language Play*. University of Chicago Press: Chicago.

⁷ D'Angour, A., (2013). Plato and play, Taking Education seriously in Ancient Greece. *American Journal of Play*, 5, 3, 305-307.

1.3 Il pensiero di Aristotele

Aristotele si esprime a favore di una sorta di connessione storica tra il tempo libero e la crescita dell'apprendimento. Questo perché le vittorie con i persiani e le crescenti ricchezze permettevano ai greci di godere di maggiore tempo libero e quindi si svilupparono tante nuove arti a cui dedicarsi.

Ciononostante, il pensiero di Aristotele crea un distacco netto tra il gioco e l'educazione: egli, infatti, considerava l'educazione come un modo di passare il proprio tempo libero in maniera costruttiva, mentre il gioco era una pura pausa di distrazione dal lavoro. La *scholè*, ossia il tempo libero, non può corrispondere al gioco. Direttamente da Aristotele infatti,

il fatto è che il gioco è più legato al lavoro che al tempo libero: il lavoratore ha bisogno di una pausa, e il gioco consiste nel prendersi una pausa dal lavoro, mentre il tempo libero è l'antitesi del lavoro e dello sforzo⁸.

L'educazione forniva delle abilità, istruiva, il gioco invece non dava nulla di edificante, a parte una pausa, un piccolo respiro di sollievo dopo le ore lavorative. Questa netta dicotomia da parte di Aristotele si radicò nel pensiero comune e divenne particolarmente diffusa, tanto che per almeno due millenni non venne ripresa la funzione educativa del gioco (come prospettava Platone) da nessuno studioso.

Il grande sviluppo che si ebbe in Grecia dell'educazione, rese Atene splendida. La professione di insegnante venne riconosciuta e si ebbe un ampliamento delle scuole elementari. Si ebbero manuali, premi per i risultati ottenuti e anche legislazioni (un esempio quella volta a proteggere gli studenti dagli abusi sessuali degli insegnanti, le leggi di Solone del IV secolo a. C., di cui parla l'oratore Eschine ma di cui non c'è una veridicità storica). Le testimonianze delle scuole e delle istituzioni educative iniziano a vedersi solo a partire dal V secolo. La prima testimonianza di una scuola elementare in un testo greco la troviamo però nel contesto di una catastrofe: dallo storico Erodoto nel suo Libro 6.27 si legge che il tetto di una scuola di Chio, nel 494 a. C., in cui si insegnavano le lettere crollò uccidendo moltissimi bambini.

⁸ Ivi, 301.

La città di Atene nel mondo ellenico era considerata come il più importante centro per la “parola”, l’arte della retorica e le lettere erano un modello per tutte le città greche.

In particolare, Atene vantava lo status elevato che aveva l’educazione per i suoi abitanti, e da qui la rivalutazione del ruolo del gioco. L’arte più importante da saper padroneggiare era proprio quella della parola, mezzo politico e sociale, e quindi il gioco acquisì un ruolo marginale. “L’educare giocando” non aveva spazio nella società ateniese, che considerava l’educazione fondamentale per apprendere l’arte della retorica, e utilizzava il gioco in maniera molto seria: le gare di musica, di poesia, erano tutte utilizzate per l’affermazione del popolo di Atene e delle sue grandi capacità e valori. Si stava affermando che l’unica via per avere successo nella vita era proprio quella di possedere l’arte della parola. La *paideia* si definiva come il finale desiderabile della cultura greca. Volendo osservare un confronto con Platone, l’affermazione dei sofisti ad Atene è in netto contrasto con le idee del filosofo, che seguono una scia più conservatrice, dove il programma di educazione che andava dai sei ai quindici anni, prevedeva di imparare a leggere, a scrivere, a recitare i classici di Omero, a cantare e a suonare la lira, la ginnastica, per formare dei “gentiluomini a tutto tondo”. Le idee sofiste apparivano eccessivamente innovative e questo rischiava di turbare l’equilibrio sociale. Se i sofisti si precostituivano l’obiettivo di insegnare “l’arte politica”, ci si rende presto conto che cozzava con l’idea tradizionale secondo cui la politica era una conquista dell’età e della saggezza. “L’uomo a misura di tutte le cose” del sofista Protagora poteva portare a idee relativiste atee e quindi “pericolose”. Gli eventi e le sconfitte disastrose di quel periodo furono attribuiti a questo uso rivoluzionario della parola e della retorica sofista.

Sarà sicuramente venuto in mente cosa possa succedere nel frattempo a Sparta, l’altra grande protagonista della storia greca. Anzitutto, la preponderanza dell’arte bellica fa di questa città quasi l’opposto di Atene; dalle testimonianze di Pericle, si evince come egli descriva lo spirito degli ateniesi più leggero, pronto ad affrontare il pericolo con la sua grande cultura, senza sfinire il corpo sotto allenamenti e prove durissime. Secondo Pericle il cittadino è veramente libero quando vive la sua vita anche con gli svaghi, eccellendo senza sforzi quando le situazioni lo richiedono. Ovviamente non serve andare ad indagare molto per capire che in realtà Atene non reggeva solo ed esclusivamente sulla sua grande cultura: se fu una grande potenza navale, questo derivava dalla grande tradizione navale iniziata da Temistocle. Questa però non godeva della stessa importanza di cui godeva la

cultura.

Aristotele invece individuò la fugacità del successo spartano: inizialmente ebbero grandi vittorie, ma col passare del tempo la loro tecnica iniziò a vacillare poiché i loro successi non erano dovuti alla validità dei loro allenamenti, ma semplicemente dal fatto che le altre città non si allenavano; dunque, una vittoria facile.

Le cosiddette regole del gioco insegnate dai sofisti ai giovani ateniesi erano più precisamente un addestramento alle tecniche che una conoscenza vera e propria dei precetti morali. Dionisiodoro ed Eutidemo, due sofisti, definivano la loro tecnica proprio come “ludica”. Persino la guerra veniva definita come un gioco di abilità, dove si eseguivano determinate azioni e si avevano vinti e vincitori.

Le riflessioni di Platone (e Socrate) ripudiano la visione sofista dell’educazione, ridotta a funzionalità che svilisce le autentiche virtù sociali che i giovani cittadini avrebbero dovuto possedere. La riduzione delle attività a giochi di abilità nei vari campi riduce la grandezza e la profondità di un’educazione che doveva modellare il giovane cittadino sui grandi interrogativi della vita, che doveva spingere alla riflessione e non all’immediata risoluzione pratica di un problema. L’educazione è un processo volto al ragionamento⁹.

1.4 Il gioco al tempo dei romani

Ancor oggi, il concetto stesso di gioco deriva dal latino: la parola “gioco” nasce infatti da due diverse espressioni latine, di significato simile ma non identico. Da un lato c’è la parola *iocus* (che potremmo tradurre come burla o scherzo) e dall’altro c’è la parola *ludus* (traducibile da un lato come svago o passatempo, ma dall’altro anche scuola). Già solo questo dovrebbe fare capire quanto il gioco nell’antica Roma fosse un’attività multiforme e densa di sfaccettature.

Prima di procedere, è utile sottolineare che a Roma il *ludus* era accostato in maniera diretta alla scuola: non perché vi si praticasse del divertimento, ma proprio perché gli studi liberali a cui si dedicavano i ragazzi erano definiti *ludi*. Il corso scolastico veniva indicato proprio con *ludus* e poteva essere diviso in tre livelli: *ludus litterarius* o *primi*

⁹ Ivi, 301-305.

magistri, ludus del grammaticus, ludus del rethor. Se si immaginasse di essere un bambino romano a scuola l'atmosfera era tutto fuorché divertente: lezioni lente ed esercizi mnemonici, chiasso, sistemi educativi spesso violenti e un senso generale di demotivazione. Se il nome accostatovi è proprio quello del *ludus*, forse lo si può ricondurre al fatto che la scuola era vista e pensata come palestra per l'esercizio del gioco dei ruoli, un luogo di *màthesis* (apprendimento) e *àskesis* (esercizio interiorizzato)¹⁰. I popoli greci ed etruschi che influenzarono largamente i romani, davano (come si è appena visto) un grande valore al gioco. Sicuramente dal punto di vista più sociale che pedagogico, ma era comunque investito di un ruolo importante. "Panem et circences", un detto romano che nella sua brevità esaltava l'importanza dello svago e del tempo libero per tutta la popolazione, quasi come fosse allo stesso piano del pane¹¹. Naturalmente, così come in Grecia i giochi erano regolamentati in maniera precisa, accadeva la stessa cosa anche a Roma: si rese necessario stabilire i regolamenti dei giochi a livello tecnico, come testimoniano numerose evidenze storiche.

Il *ludus* riproduceva, un po' come in Grecia, le ambizioni future degli antichi romani. Esso insegnava il senso del rango, era il completamento dell'insegnamento, l'apprendistato dei ruoli sociali. Catone, politico, generale e scrittore romano, è uno degli esempi più esplicativi: le possibilità economiche di cui disponeva e le ambizioni che aveva, facevano sì che egli organizzasse in maniera rigorosa la propria vita sia privata che pubblica, in obbedienza alle regole dei *maiores* (ossia le famiglie più antiche e importanti di Roma). Egli pretese quindi con forza il diritto dell'educazione "ludica" dei figli partendo dalla considerazione che sarebbe stato alquanto indegno che uno schiavo si arrogasse la facoltà di una tirata d'orecchie o di un rimprovero al figlio di un signore, o che questi dovesse riconoscergli gratitudine per un qualche insegnamento. Il *ludus* era il dispositivo pedagogico della famiglia romana, dispensatrice di insegnamenti e virtù: esso appare come il luogo e il legame perfetto per la trasmissione di teorizzazioni. È infatti la palestra ideale di esercitazioni per le regole socialmente codificate e condivise, dato che i romani sono stati un popolo che ha sempre standardizzato e razionalizzato le varie forme comunicative nella socialità.

¹⁰ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 21-22.

¹¹ Ivi, 13-15.

Il *ludus* diventava il gioco dei giochi, il gioco sociale per eccellenza, il quale mirava alla gestione delle *artes* e diveniva un'*artes* esso stesso. In sostanza, ci si rende conto che è quasi come per i greci: il ruolo del gioco nell'infanzia diveniva essenziale per la futura vita da adulto nella società. Tale idea del gioco rimase quasi immutata nel trascorrere dei secoli di storia romana: decadde qualcuno dei principi più rigidi dei *mores* più antichi, ma la forza del *ludus* come dispositivo pedagogico all'interno della famiglia romana non scomparve. Essa assicurava l'adesione all'immagine del gruppo socialmente costruito proprio attraverso l'*habitus del ludus*, modello di riferimento e palestra di esercitazione con regole socialmente codificate e condivise.

Il popolo romano è sempre stato particolarmente amante di standardizzazioni e codificazioni, per questa ragione il gioco è sempre stato ben strutturato ricoprendo un ruolo particolarmente importante. Sommariamente appare quindi riduttivo associare il gioco (per quanto, comunque, lo sia anche) a “un'azione mirante al divertimento, al diletto, alla ricreazione”. Il suo significato è polisemico, per questo va sempre contestualizzato nel panorama socio-culturale romano. Con l'espressione *qui ludus*, infatti, si indicava un'esperienza estremamente socializzante, che poteva collocarsi sia in ambito religioso che laico, che prescinde dal puro divertimento (comunque presente)¹².

La questione del *ludus* in ambito pubblico si riferisce in particolare a spettacoli celebrati con rito solenne. Le persone in queste occasioni diventano un *corpo sociale*. Nella sua accezione più rigida indica giochi propriamente pubblici e spettacoli, di cui più precisamente se ne distinguono tre tipologie: *scaenici*, ossia danze, rappresentazioni musicali; *circenses*, spettacoli da circo di vario tipo e *venatorii*, ossia spettacoli di caccia. Si trovano naturalmente anche i *ludi athletici*, che comprendono i più importanti giochi sportivi: dal lancio del disco, al giavellotto, la corsa, la lotta, il pugilato... La loro esistenza risale alle epoche romane più antiche, se ne trovano testimonianze anche prima dell'epoca repubblicana: ci sono svariati e dettagliati resoconti che datano la loro origine fin dai tempi di Romolo. Inizialmente nacquero come manifestazione religiosa di ringraziamento, poi si utilizzarono anche per festeggiare vittorie militari, conseguimenti di cariche pubbliche, matrimoni, ringraziamenti per calamità scongiurate. Nell'età repubblicana e per buona parte di quella imperiale crebbero sempre di sfarzo e

¹² Ivi, 16.

grandiosità, mentre invece quasi si spensero con l'avvento del cristianesimo. Verso la fine dell'età imperiale, infatti, ebbero un declino continuo, fino alla definitiva proibizione da parte di Onorio nel 404 d. C. (precedentemente indetta da Teodosio alla fine IV sec.). Sempre durante l'età repubblicana, si apprezzava molto il teatro: esso non era soltanto il luogo degli spettacoli, ma anche un'occasione di chiacchiere e di incontri (che a volte potevano persino sfociare in risse, anche violente). Nelle rappresentazioni teatrali è proprio il ruolo comico della comunicazione a dare valore al *ludus*. La popolazione aveva posti ben definiti, a seconda della classe sociale di appartenenza; molto spesso però, soprattutto nei giorni di festa, la gente si recava in teatro molto presto, con provviste, acqua e cuscino per potersi assicurare i posti migliori per la visione.

In particolare, occorre fare una menzione per i balli: dopo le guerre puniche si sentì quasi il bisogno essenziale di ballare per ritornare alla vita, per festeggiare lo scampo alla morte celebrando la pienezza della vita. Sia uomini che ragazzi si abbandonavano alle danze, quasi dimenticando anche i giudizi moralisti dell'epoca.

Il nuoto godeva anch'esso di una grande importanza, infatti, come in Grecia, un uomo doveva sapere necessariamente nuotare per essere considerato un uomo di valore. "Non sa né scrivere né nuotare", era un detto dispregiativo per gli uomini dell'epoca¹³.

Citando invece l'ambito delle questioni private, la polisemia del *ludus* si presta agli usi più vari. Pur essendoci molte testimonianze di autori romani di diversa datazione, quali Plinio, Orazio, Virgilio, Lucillo e altri ancora, è proprio nella commedia che si trovano i più ricchi riferimenti alla comunicazione per il *ludus*: (soprattutto in quella di Plauto, III-II sec. a. C.): qui il teatro acquista un'impalcatura giocosa proprio perché la comicità delle azioni rappresentate si avvale del gioco come mezzo d'espressione. Il *ludus* è qui scherzo, dove ci si prende gioco di qualcuno, con bonarietà (*ludus facere*) ma anche con cattiveria, se degenera nel *ludibrium*. Gli spettatori sono coinvolti anch'essi nel gioco delle parti proprio a teatro, per *colludere* (giocare insieme) tra di loro, con le situazioni e con i personaggi¹⁴.

¹³ Delle Donne, G., Landi, A., (2016). *Il Corso della Storia*. Editoriale Paradigma, 243-247.

¹⁴ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 17.

Farà prima a contare i granelli di sabbia del deserto africano e le brillanti stelle chi voglia contare le molte migliaia dei vostri giochi d'amore¹⁵.

Ovidio si è eletto raffinato maestro dell'arte dell'amare, paragonandola essa stessa ad un gioco, di cui pure esistono regole che si prefigge di insegnare. Un esempio simile si trova anche in Plauto, a lui precedente, che accostava il *ludus* a quelle pratiche seduttive che precedono propriamente l'atto dell'amore in una coppia¹⁶. La dimensione ludica dell'amore, sia di un amore profondo che di qualcosa di più superficiale, come detto poc'anzi, è descritta nella letteratura come quell'insieme di tattiche che sono proprie del corteggiamento e dell'atteggiamento con cui si vive l'esperienza amorosa. A volte il *ludus* stesso si trova a essere sinonimo dell'amore stesso, soprattutto quando se ne parla in età giovanile, dove è considerato il gioco per eccellenza¹⁷.

Nelle fonti di Virgilio viene citato il gioco del Labirinto, che racchiudeva un cammino particolarmente impegnativo dove i bambini spartani si ingegnavano costruendo piani di fuga e battaglie. Questi, che si possono considerare giochi nel senso più stretto del termine, producevano un'alta performatività nell'*ars* dell'espressione motoria; ecco quindi la distinzione in *ars psallendi*, *ars saltandi* (balli di varia natura) e *ars gladiatoria* (in riferimento ai più ampi modi di esercitare la gladiatura).

La danza era un'arte molto diffusa e dalle più svariate forme, oggetto di giudizio sia per i suoi vari contesti sia in relazione al diletto che provoca in chi la eseguiva e in chi la osservava. Tra i balli dei Salii, l'austera danza pirrica, il *ludus talarius* (sfrontato e scomposto) ed altri, viene testata la capacità di "mettersi in gioco" all'interno del contesto sociale.

Un particolare tipo di danza, la *ludus Troianus*, una sorta di carosello a cavallo di origini etrusche, era ritornato in auge soprattutto dopo la riproposta dell'imperatore Augusto, nel tentativo di dare una connotazione etnica ai giovani. Divenne espressione di un carattere fortemente elitario della società romana, ad emulazione delle ideologie ereditate dall'Antica Grecia. I ragazzini che vi partecipavano davano così dimostrazione davanti alle famiglie romane più influenti del loro valore (e da qui il gioco acquisiva un carattere

¹⁵ Catullo. *Carmina*, 61, 206-212.

¹⁶ Crystal, D., (1998). *Language Play*. University of Chicago Press: Chicago.

¹⁷ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 18.

molto serio). I giochi di ruolo disvelati in questa attività permettevano ai partecipanti di dimostrare le proprie capacità come futuri membri della classe dirigente, e in ambito simbolico permettevano l'acquisizione delle regole sociali necessarie allo stare in società.

Anche il pasto serale era un'occasione di convivialità e allegria. L'atmosfera era affidata, oltre che alla classica conversazione, anche a donne di piacere, mimi, musicisti e lettori. Le abbondanti libagioni erano prerogativa necessaria per creare un ambiente di relax, di piacere, e ciò stesso poteva già costituire un gioco. Il momento del *convivio* è quindi già di per sé un gioco, che permette l'espressione dei più svariati atteggiamenti umani¹⁸.

È doveroso però fare una considerazione: la dimensione ludica attraversava sì tutte le epoche romane e accompagnava la vita del cittadino, tuttavia, esistevano giochi esclusivamente infantili che nessun adulto di condizione agiata si sarebbe ritenuto assennato se vi si fosse dedicato. I genitori stessi lasciavano giocare i figli senza prendere parte ai loro giochi.

In ogni caso, gli adulti incoraggiavano il gioco, dentro casa e anche negli spazi esterni adiacenti alle abitazioni, proprio per abituare i bambini fin da subito ai compiti che un giorno avrebbero ottemperato da adulti. Da qui si deduce che anche i giochi costituivano in maniera rilevante l'appartenenza ad un determinato status sociale. Nonostante la pedagogia romana fosse ovviamente molto lontana da quella attuale, già all'epoca un'educazione troppo rigida non era vista come funzionale al corretto sviluppo di un bambino, ritenendo importante sia dare esperienze didattiche con l'ausilio di giochi e giocattoli, sia lasciare del tempo libero ai bambini così che potessero sfruttarlo per le loro attività ludiche.

Un curioso aneddoto racconta del re spartano Agesilao che, sorpreso a cavalcare un bastone per far divertire il proprio figlio, dovette ingraziarsi la servitù per non cadere nel ridicolo¹⁹.

1.4.1 I giochi dei bambini romani

I bambini per lo più giocavano con oggetti pensati per la loro età, solitamente in gruppi con i loro coetanei; a volte giocavano anche senza come nel gioco del nascondino, che i

¹⁸ Ivi, 18-19.

¹⁹ Plutarco. *Agesilaus*, 25, 5.

Romani chiamavano *latibulo* (nascondersi)²⁰: un gioco che nella sua semplicità ha conservato fino ai tempi moderni le stesse antiche modalità. Un altro gioco sopravvissuto quasi interamente nelle sue stesse caratteristiche è quello di “testa o croce”, o la “mosca cieca”; le regole sono rimaste immutate. I giovani romani dedicavano davvero molte ore alle attività ludiche, proprio perché erano parte integrante della loro *forma mentis* da adulti.

Un gioco molto apprezzato era anche il gioco delle noci: Catullo lo descrive come il “tempo delle noci”. Infatti, l’abbandono di questo gioco viene descritto da diversi autori romani come la fine dell’infanzia e il passaggio all’età adulta. Questo gioco poteva contare versioni differenti, una delle quali era quella del *dus castellorum*, dove un giocatore doveva lanciare la propria noce in modo che cadesse rimanendo in equilibrio su tre noci accostate a formare un triangolo. Un'altra variante, chiamata *orca*, consisteva nel far entrare una noce attraverso il collo di un'anfora²¹.

La palla era invece protagonista di una grandissima varietà di giochi: in base alla forma, alle dimensioni e al materiale si adattava ad ambo i sessi e alle diverse età. Terme, piazzole, porticati, tantissimi scenari ambientavano le battaglie a palla ed erano ampiamente descritti dalla letteratura del tempo. Se le bambine giocavano con la *folliculus* (una palla leggera di derivazione greca) come si vede nei mosaici della bellissima villa tardo-romana di Piazza Armerina in provincia di Enna, i ragazzi si cimentavano in avventurose partite di *trigonalis* (un gioco a tre rimandi di palla) come testimonia un affresco nel Museo Nazionale romano.

Nelle testimonianze di Marziale si legge di una certa File che, assolutamente incurante dei canoni di pudore e decenza tipici femminili, “legatasi le vesti, gioca(va) anche l’*harpastum*”²², un gioco violento e avvincente, che sembrava essere praticato anche dai soldati negli accampamenti invernali. La *paganica* era un tipo di palla particolarmente usato nei contesti campagnoli, mentre l’esercizio del *follis* si adattava a bambini e anziani²³, sempre secondo Marziale, che spesso non rinunciava a scrivere sui passatempi più di moda del suo tempo. Plinio ne descrive addirittura le caratteristiche salutari ed

²⁰ Polluce. *Onomasticon*, IX.

²¹ Salza Prina Ricotti, E., (1996). *Giochi e giocattoli*. Editore Quasar: Roma.

²² Marziale. *Epigrammata*, 4, *passim*.

²³ Plinio. *Epistulae familiares*, 3, 1.

igieniche citando un certo Spuria, noto per essere particolarmente attento alla sua salute, il quale lo praticò fino a tarda età.

Le bambine avevano un loro caratteristico giocattolo, la *pupae*. Era in sintesi pratica l'antenata dell'odierna *Barbie*, fatta di materiali diversi (anche a seconda della classe sociale a cui apparteneva la bambina). Non era quindi il classico bambolotto, ma una donna in età adulta anatomicamente dettagliata e dotata dei più svariati accessori, vestiti e gioielli, accessori per la casa, stoviglie... Proprio come la moderne *Barbie*, si snodavano gli arti per permettere movimenti e gesti. Per citare un esempio, una delle *pupae* più famose era quella di *Crepereia Tryphaena*, realizzata in avorio, e risalente al II secolo d.C., trovata in un sarcofago romano. Compresa di tutti i suoi accessori, tra cui abiti e due piccoli pettini in avorio. Al pollice della mano aveva un anellino, probabilmente destinato ad aprire il cofanetto del suo corredo, anch'esso con piccoli intarsi di avorio. Fu ritrovato nel 1889, mentre procedevano le ristrutturazioni del Palazzo della Giustizia a Roma²⁴.

Va ricordato che anche gli animali domestici, sia per i maschi che per le femmine, erano grandi compagni di giochi durante l'infanzia; ne sono testimonianza le iconografie funerarie che raffigurano gli animali nella desolazione della tomba²⁵.

1.5 Dopo Roma

Come è noto ormai oggi, il Medioevo non è da considerarsi un'età del tutto distaccata dal resto della storia: la connotazione negativa di cui purtroppo ha goduto per molto tempo, oggi è stata finalmente riconsiderata. Questo periodo storico, con tutti gli avvenimenti a esso correlati, ha lasciato in realtà una grossa eredità. Senza le attuali testimonianze, non si sarebbe recuperato né il senso ludico né il suo legame con i secoli futuri.

Grazie all'analisi di Bachtin negli anni '60, si è potuto riscontrare come nella tradizione medievale e rinascimentale il mondo ufficiale si mescolasse con il "mondo alla rovescia":

²⁴ Cammarata, M., (2020). *5 giochi dell'Antica Roma*, Tribunus, Maggio. <https://tribunus.it/2020/05/01/5-giochi-dellantica-roma/>

²⁵ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando Editore: Roma, 21.

durante le feste, in particolare nelle lunghe settimane dedicate al carnevale, nei banchetti, nei divertimenti per strada o in piazza, tutte le normali gerarchie sociali e sessuali venivano ribaltate. Tutti gli appartenenti alle varie classi sociali sotto la veste del gioco, sentivano proprie le attività mimetiche, quasi fosse la vera vita vissuta²⁶. Huizinga, anch'egli dedicatosi agli studi sul Medioevo, definisce questo come l'anello mancante che ha collegato gli ideali ludici ampiamente sviluppatisi durante il Rinascimento presso le classi più agiate, ben note per riuscire a conciliare la serietà con la frivolezza. L'osservazione di quei giochi ha permesso la rivelazione di quegli atteggiamenti che definiscono gli uomini medievali come padroni del proprio tempo²⁷. Naturalmente non è facile determinare con esattezza le trasformazioni di questo periodo e riuscire a renderle nella loro egualità: quel che è ovvio è che le attività ludiche reagiscono al contesto e mutano con esso e con la società (come ogni cosa, del resto). Il gioco non è qualcosa di isolato o facilmente isolabile, e per questo a volte si rende difficile trovare un filo conduttore. Mentre Huizinga identificava la cultura come gioco, lo studioso Caillois aveva individuato una grande interdipendenza fra cultura e giochi predominanti, arrivando ad affermare che la sociologia poteva fondarsi sulla classificazione dei giochi umani. Nonostante questa interdipendenza, per Caillois la ricerca storica non era in grado di valicare la stessa definizione del concetto di gioco, destinato in sostanza a non produrre nulla se non sé stesso, senza dare altro tipo di frutti²⁸. Questa visione certamente non ha portato giustizia alla storia del gioco, in quanto fino a non poco tempo fa la si considerava nell'ambito della *petite histoire*, ossia la storia aneddotica (alla stregua di semplici curiosità). È stato il cambio di rotta negli studi medievali ad aprire l'interesse nelle singolarità ludiche e nei contesti in cui si sono espresse.

Nobili, ecclesiastici, contadini, borghesi, artigiani di entrambi i sessi si divertivano in maniera sfrenata nelle feste liturgiche, con canti e balli; fidanzamenti, battesimi, nozze, funerali, vittorie militari, incoronazioni, parate, erano tutte occasioni perfette in cui ci si poteva dedicare ai piaceri del corpo e dello spirito. La "civiltà del lavoro" si

²⁶ Cfr. Bachtin, M., (1995). *"L'opera di Rabelais e la cultura popolare"*. Riso, Carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale. Einaudi: Torino, 82 sgg.

²⁷ Cfr. Huizinga, J., (1973). *Homo Ludens*. Einaudi: Torino, 99-100.

²⁸ Caillois, R., (1967). *Les jeux et les hommes, Le masque et le vertige*. Gallimard: Paris, 11 e 22. (trad. it. *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine*, 1981. Bompiani: Milano).

accompagnava alla “civiltà degli svaghi” che quindi erano parte essenziale della quotidianità. Uno dei più grandi protagonisti del periodo medioevale è senza dubbio il Cristianesimo: se da un lato con esso aumentavano le occasioni di festeggiamenti e di giornate dedicate al Signore, dall’altro iniziarono anche a crescere le occasioni per punire gli eccessi ed emanare divieti. Nell’Alto Medioevo, infatti, le norme religiose (in particolare rivolte alle donne) cercavano di contenere questo grande slancio vitale degli uomini del tempo. Gli uomini di Chiesa ostacolarono in tutti i modi la diffusione del gioco da tavolo, soprattutto di quello d’azzardo, che esercitava un fascino non di poco conto sia nelle élites sia nelle classi sociali meno abbienti. Le testimonianze scritte sono particolarmente numerose, di cui le prime si attestano attorno all’anno 1000 d. C. provenienti dalla penisola spagnola (di forte influenza araba). Uno degli esempi più importanti risale invece al 1454, il *Tractatus partitorum Schachorum Tabularum et Merelorum Scriptus anno 1454* che trattava le soluzioni alle maggiori mosse scacchistiche del tempo, facendo dunque pensare alla diffusione di un gioco che richiede abilità logiche ed intellettuali. Gioco, fra l’altro, particolarmente apprezzato anche dai trattatisti dell’epoca immediatamente successiva, il Cinquecento. Secondo Caillois, inoltre, questo gioco era particolarmente apprezzato dalle classi elevate, proprio perché richiedeva della abilità di un certo tipo e non era affidato al puro caso, come poteva esserlo invece il gioco dei dadi: quest’ultimo, infatti, si riteneva più adatto ad esempio alle classi inferiori, in quanto non era necessario possedere abilità logiche specifiche.

Gli studi citati tracciano un filo conduttore tra Medioevo e Rinascimento che si snoda su pratiche ludiche di vario genere. E nonostante ci sia una marcata differenza fra i giochi in uso nelle classi popolari e quelli nelle classi agiate, la presenza del gioco rimane una costante per ogni persona. La lista dei giochi popolari di Rabelais e la lista dei giochi infantile di Bruegel sono un chiaro esempio di quella propensione al gioco che si accompagnava allo svolgimento della normale quotidianità per ogni classe sociale. Questo filo seguirà le trasformazioni sociali del Medioevo per arrivare fino alla visione educativa caratteristica del Rinascimento²⁹.

²⁹ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 25-29.

1.5.1 Cristianesimo e pratiche ludiche

Con l'avvento della religione cristiana si avvia un processo di trasformazione degli usi e delle attività ludiche. Non fu un cambiamento repentino: i primi cristiani praticavano i giochi già esistenti, cercando di uniformarli ai nuovi dettami dei padri della Chiesa. Nel *Pedagogo*, un testo di Clemente Alessandrino risalente circa al 150 d. C., egli sosteneva fortemente l'importanza a livello salutistico del gioco, in linea con il pensiero greco. Fu uno degli esponenti della patristica e uno fra i trattatisti cristiani a sostenere una tale posizione per il gioco: vedeva nella lotta, nella palla, nelle lunghe passeggiate, delle occasioni essenziali per rinforzare il corpo e rallegrare l'anima. Mentre invece non vedeva molto di buon occhio quei giochi come dadi, gare negli studi, spettacoli tra gladiatori³⁰. Ecco che si iniziava a intravedere quella nuova concezione del gioco caratteristica della nuova società cristiana, la quale sospettava che troppi svaghi portassero le famiglie (e dunque la società) alla caduta.

Il celebre Sant'Agostino, esponente importante della tradizione cristiana in latino, riconosceva il piacere che il gioco portava nella vita: fin da bambini, esso procurava momenti di spensieratezza e divertimento. Il problema si venne a creare quando egli stesso scrisse di essersi pentito della sua esaltazione verso il gioco; le storie che ascoltava gli "solleticavano le orecchie fino a farne crescere il prurito", gli spettacoli gli "facevano scintillare gli occhi"³¹, e fin da bambino il gioco gli procurò problemi. Trascursi infatti lo studio delle lettere, provava invidia per i vincitori, faceva di tutto (anche rubare piccoli doni) pur di accattivarsi la compagnia degli altri bambini per giocare. Talmente grande era il desiderio di vincere che non si creava problemi nel farlo in modo poco onesto, e se beccato preferiva ricorrere alla violenza piuttosto che arrendersi. Da studente, con il suo gruppetto, si era particolarmente divertito tra raggiri e scherzi di vario genere, mentre da adulto era letteralmente impazzito per tutti gli spettacoli quali gare e rappresentazioni teatrali. In conclusione, data la sua esperienza personale, l'autore arriva a sottolineare la natura imperfetta dell'uomo, la colpevolezza dell'età infantile la cui inclinazione al "gioco nasceva dall'ansia di male"³². Il gioco perturbava la pace dell'anima ed era visto

³⁰ Alessandrino, C., (2004). *Pedagogo* (a cura dei P.P. Benedettini di Subbiaco). Città Nuova Editrice: Parma.

³¹ Agostino, (2006). *Le Confessioni* (a cura di Raimo, C.) Rizzoli: Milano, Libro Primo, 15.

³² Ivi, Libro Secondo, 9-17.

come un'azione corporea negativa. Sant'Agostino aveva peccato preferendo il gioco allo studio (come del resto qualunque bambino, no?). Ammetteva però che non avrebbe potuto imparare il latino se non fosse stato per i giochi e per le risa delle balie, lasciando quindi intendere che una dose di gioco era comunque importante per il bambino, e che spesso il fallimento di certi insegnamenti era dovuto proprio ai metodi eccessivamente punitivi. Girolamo, autore vissuto intorno al 347-420 circa, legittimava invece il gioco fin dai primi anni di vita del bambino. Le sue parole si rivolgevano soprattutto alle matrone romane le quali avevano un intento educativo. Il gioco poteva essere utilizzato nell'apprendimento ed era necessario come ricompensa agli studi e agli esercizi fisici e spirituali svolti dal bambino. Ciò che criticava però erano i giochi in comune con le bambine: esse, non dovevano partecipare ai divertimenti della servitù e alle feste di famiglia se destinate al monastero; inoltre, vi proibiva le bambole. Si rese conto dell'eccessiva durezza di questa sua ultima imposizione e quindi la ritirò, facendo però sempre presente che le bambine avrebbero dovuto rendersi presto conto che la vita non sarebbe stata rosea e spensierata come gli anni dell'infanzia. Girolamo, seguendo i principi del principe della pedagogia antica Quintiliano, ammetteva l'insegnamento della lettura e della scrittura attraverso il gioco con le lettere fatte di bosso e di avorio, così da invogliare le piccole a dedicarsi allo studio per tutta la vita.

Un cambiamento di direzione si costituì con la regola di San Benedetto (dopo il 530): dopo la sua redazione, il termine *ludere* scomparve così come *crepundia*. Giochi a carattere individuale o di gruppo furono vietati; e se la "tristezza" della vita monastica si fosse fatta sentire, il capitolo XLVIII della regola avrebbe descritto come procedere: gli *otia monachorum*, dove il tempo del riposo era dedicata alla *lectio divina*, al canto, allo studio, alle preghiere e alla contemplazione. Le vite dei santi diventavano le nuove storie da raccontare, dove si sottolineava insistentemente il rifiuto di questi giovani futuri santi del gioco, fin dalla più tenera età, dediti quindi fin da sempre allo studio, alla preghiera, alla riflessione e al lavoro. L'unica novità fu l'istituzione in età carolingia di un'ora di ricreazione al giorno per gli oblati più piccoli. I piaceri della vita diventavano come fiori secchi ed effimeri e la vita di San Benedetto ne ritrae l'esempio perfetto. La nuova forma di svago saranno le vite agiografiche, ricche di miracoli ed esperienze meravigliose, che allietavano le popolazioni italiane in un periodo difficile come quello della dominazione gotica e longobarda, dove pestilenze e miseria non mancavano. Anche nelle tombe si

percepisce questo cambiamento; le scene principali non sono più costituite da divertimenti, bambini che giocano o piaceri della vita. I principali protagonisti delle nuove pitture funerarie sono figure oranti (III secolo)³³.

1.5.2 Tra giochi all'aperto e giochi letterari

Tuttavia, imperatori, re e grandi signori non amavano stare tutto il giorno sdraiati nelle loro case: passatempo come la caccia, l'arco, la balestra, la scherma, le corse a cavallo e pure l'addestramento con gli animali erano considerati come aristocratici e virili. L'educazione alla competizione, alla lotta, veniva incoraggiata sin dall'infanzia, vista come la migliore espressione di un uomo adulto. Sicuramente la più nobile e specializzata arte ludica era quella venatoria, dove la caccia sanguinosa alle più varie specie animali emozionava come poche cose. Si pensi che alla corte di Palermo lo svago della caccia godrà di tanto prestigio che passerà ad essere uno strumento di conoscenza della natura; e da ciò, l'atteggiamento degli uomini nei confronti degli animali si fece più umano. Federico II di Svevia nel suo celebre *De arte venandi cum avibus* unì il divertimento, l'indagine ornitologica e il piacere estetico (da citare le preziose miniature di corredo); così intrattenimento e studi scientifici andavano uno di fianco all'altro, uno degli aspetti più educativi della storia della caccia. L'altro aspetto della caccia era ovviamente quello dell'educazione alla guerra, di tono opposto al lato educativo sopracitato. La forza, il coraggio, le tecniche che i combattimenti offrivano in tempi di pace erano la palestra obbligatoria per coloro che volevano dimostrarsi uomini virili e futuri protettori della patria. Come si evince dalle testimonianze scritte, i bambini fin dall'infanzia montavano a cavallo, imparavano a usare le armi, a difendersi con gli scudi, e iniziavano anche ad andare a caccia.

Come però precedentemente detto, la religione cristiana aveva iniziato a vietare certi tipi di giochi che istigavano al peccato e alla violenza: eppure i tornei avevano preso ormai terreno, diffondendosi a macchia d'olio nei villaggi. I primi giocattoli a forma di soldatini di piombo o piccole armi erano stati costruiti appositamente per questo tipo di educazione. L'arte della guerra era tra le attività ludiche più ricche di significati educativi. Anche per i bambini delle classi meno agiate le lotte corpo a corpo, il calcio, attività come lanciare

³³ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 28-31.

pietre o palle di neve erano occasione per dare prova della loro virilità. La letteratura didattica del tempo non si sofferma particolarmente su queste attività; tuttavia, una nota curiosa da citare è quella di Leon Battista Alberti che descriverà il contrasto dei bambini di campagna, robusti e cresciuti al sole, a dispetto del pallore e della fiacchezza dei bambini di città³⁴.

Le attività ludiche e i contesti educativi medievali erano spesso accompagnati dalla musica. Carlo Magno nel 787 rese obbligatorio lo studio della grammatica e dell'aritmetica così come quello del canto; la *musica pratica* fu accolta dal XIII secolo. I cori delle chiese con le loro melodie angeliche riportavano la pace del cuore e dell'anima. Anche Dante descrisse la musica angelica che premiava le anime del paradiso e la dolce musica che accompagnava e sollevava dalle fatiche le anime del purgatorio. La musica diveniva centro degli studi universitari, fungendo da valvola di sfogo soprattutto negli ambienti ecclesiastici. Isidoro di Siviglia, ad esempio, affermava che la musica rendeva perfetto qualsiasi tipo di sapere. Ecco che le abilità musicali, una delle poche attività incoraggiate dalla Chiesa, presenti nelle corti e nelle università, diventavano la base della formazione sia religiosa che secolare.

Il problema si pose nel XIII quando in Francia si diffusero i *mottetti*, accusati dal papa di aver contaminato la spiritualità dei canti angelici della Chiesa. Furono infatti le prime composizioni ad andare fuori dal controllo della Chiesa, accusati di aver allietato i piaceri profani degli uomini. Tuttavia, l'*ars nova* non si arrestò: presto ballate e madrigali divennero accompagnamento d'obbligo nella convivialità rinascimentale; anche in Italia, la musica secolare si intersecò nella vita quotidiana. I canti carnacialeschi, fioriti durante la signoria di Lorenzo il Magnifico, allietavano le sfilate dei carri di Carnevale. Al contrario degli ecclesiastici, i maestri secolari prevedevano la musica come mezzo educativo anche femminile. La carola divenne un tipico ballo alla moda nelle corti nel XIV secolo: i balli femminili in cerchio si snodavano sotto le braccia aperte di una coppia che si teneva per mano, come a simboleggiare una vita collettiva festosa, formata da uomini e donne³⁵.

³⁴ Ivi, 35-37.

³⁵ Ivi, 38.

Ulteriori forme di evasione sociale sviluppatasi soprattutto grazie alla fioritura delle lingue volgari furono le opere letterarie. Dai romanzi cavallereschi, alle novelle, alle ballate, alle opere culinarie, ai libri di cortesia, tutte incontrarono particolare fortuna anche grazie all'invenzione della stampa che ne facilitò la diffusione. L'ascolto e la lettura erano passatempi dei nobili che sognavano con le meravigliose storie a lieto fine. Allo stesso tempo si diffuse la lettura anche presso le masse degli illetterati, dove i giullari intrattenevano vaste folle durante le fiere, i mercati e le piazze; i canti e le recite potevano essere sia di loro composizione sia scritti dai famosi maestri trovatori. Se negli ambienti ecclesiastici i racconti e i canti servivano a distogliere le attenzioni dai piaceri della vita profana e mondana, nelle corti e nelle piazze questi invece regalavano momenti di allegria e mondanità.

Nella società toscana i bambini erano tenuti a partecipare a queste riunioni, cosa invece non permessa, secondo le testimonianze del notaio toscano Francesco da Barberino, alle bambine, in quanto la loro moralità non doveva essere intaccata da questo godimento. I bambini erano quasi viziati dai loro genitori con i libri più belli e costosi del tempo. Don Juan Manuel, scrittore della letteratura didattica castigliana vissuto a cavallo tra il 1200 e il 1300, affermava che solo chi traeva piacere dai libri sarebbe stato in grado di apprendere e conoscere. La lettura favoriva la crescita della abilità intellettuali, a dispetto di un gioco come i dadi. Le favole e le satire diffusasi nei vari dialetti d'Italia, erano occasioni di distrazioni che permettevano allo stesso tempo una riflessione sui propri vizi e difetti. Nel Quattrocento, in *Les évangiles des quenouilles*, si legge delle riunioni femminili di letture nelle Fiandre: solitamente nella casa di una donna anziana si riunivano altre donne per filare e cucire, e vi presenziava un anziano istruito che faceva da narratore, così che le donne potessero avviare una discussione sulle satire commentandole dal loro punto di vista. Si legge che alla fine di queste riunioni, le donne con le loro continue contestazioni erano riuscite a seccare pure l'anziano narratore, che tuttavia ne uscì comunque soddisfatto.

L'intrattenimento letterario edonistico era nato con il fortunato *Decameron* di Boccaccio, diffusosi in tutta Europa. L'ambiente descritto dall'autore, pieno di verde, con il cortile, la tavola imbandita, fa da sfondo al gruppo che sfuggiva alla disgrazia della peste, fungendo da occasione di svago per tutti coloro che volevano scacciare la malinconia, i pensieri tristi, la malattia e la miseria. Il raccontare, accompagnato da canti e balli,

diveniva un passatempo superiore agli scacchi e alle carte, accusati di alimentare atteggiamenti di astio e malcontento.

La popolazione dei borghi e delle città si allietava con la letteratura municipale fiorentina (Pucci, Sacchetti) e le novelle. Gli aneddoti, le battute comiche, le burle, aiutavano i fiorentini a migliorare la loro coscienza etica e civile, a mantenere le libertà comunali e soprattutto a ridere dei soprusi dei ricchi e dei politicanti. I giochi d'azzardo o i dadi erano ancora una volta demonizzati anche in questo periodo. Si afferma particolarmente il gusto toscano per la satira e la battuta³⁶.

1.5.3 Postilla su *I giochi dei fanciulli* e altre testimonianze

Nel famoso dipinto del 1560 di Bruegel il Vecchio, *I giochi dei fanciulli*, ci sono più di un centinaio di persone dedite alle più svariate attività; maschere, altalene, biglie, trampoli, biglie, trottole, cavallini di legno, bambole... Non è possibile capire con esattezza se queste attività siano equivalenti o costituiscano delle fasi della vita infantile. Quello che si può vedere è sicuramente una preferenza per le attività che richiedono movimento, così come è molto presente il desiderio di competizione sia verso sé stessi che verso gli altri, nei vari ruoli. Gli spazi preferiti dai bambini sembrano essere quelle piazze e quei cortili non frequentati dagli adulti. Uno dei giochi più popolari del Medioevo, le bocce, venne festosamente accolto dai maestri rinascimentali. Autori come Erasmo da Rotterdam e Rabelais, ma anche il poeta Froissart, lo citavano ricordandolo con piacere.

Quello di cui va tenuto conto è che nonostante la varietà di giochi infantili di questa epoca storica, gli scopi e le regole delle attività ludiche non sono sempre ben chiari. Si può dare, in questo caso, un punto di partenza, una prima iniziazione del concetto di gioco dal punto di vista pedagogico. Rabelais, che nella sua lunga lista di giochi con cui veniva istruito il giovane Gargantua voleva criticare l'educazione triste e rigida del periodo medievale, manteneva però tutti i passatempi ludici dell'età di mezzo; dalle carte ai giochi con le parole, i giochi all'aperto, quelli di società e quelli intellettuali. Un'educazione che sembrava più vicina ai passatempi di un principe che agli studi scolareschi. Con l'avvento di questi scenari educativi iniziava quindi il declino della quaresima ludica, iniziata da

³⁶ Ivi, 33-35.

Sant'Agostino, che, come si diceva poc'anzi, guardava con estremo rammarico il suo slancio giovanile e tutte le sue conseguenze negative.

Una testimonianza importante giunge da Filippo da Novara (XIII secolo) che in *Les quatre tenses de l'age de l'homme* descriveva il gioco come un aspetto naturale dei bisogni umani, riportando anche gli atteggiamenti riconoscenti dei bambini verso i genitori che li lasciavano giocare e divertire. Si premurò di spiegare a genitori e maestri l'importanza del rispetto verso il desiderio di svago da parte dei più piccoli, svago che poteva essere guidato o spontaneo facilitando in futuro l'assunzione dei diversi ruoli sociali.

Anche il medico Aldobrandino da Siena chiedeva ai genitori di lasciare ai loro figli tempo libero per giocare, per svagarsi, senza impegnarli ore ed ore in compiti seri. Francesco da Barberino descriveva l'importanza delle emozioni positive per i più piccoli e proponeva di distrarli con cose nuove per formare in loro una buona predisposizione d'animo. Gli scambi giocosi con le balie e i genitori diventavano momenti essenziali per il bambino: la letteratura didattica del XIV secolo raccoglie quel patrimonio orale femminile fatto di filastrocche, ninnenanne, cantilene e stratagemmi vari quali, ad esempio, l'uso di uno specchio per stimolare il bambino a scandire bene le parole.

Naturalmente, accanto a questa rivalutazione del gioco, si schierava quella parte di autori, i quali invitavano invece ad una maggiore attenzione dei genitori e dei sorveglianti verso i piccoli, i quali potevano farsi male, potevano incorrere in pericoli e, se non controllati da regole, sfociare in situazioni pericolose. Brunetto Latini, ad esempio, non tollerava il gioco spontaneo in quanto poteva essere causa di risse anche molto violente. Riprendendo Filippo da Novara, si può leggere che egli riteneva indispensabile la presenza di qualcuno che educasse al gioco, al rispetto e alle buone pratiche per almeno i primi dieci anni di vita, in quanto, se trascurato, il bambino sarebbe potuto diventare un adulto rissoso. Diversi educatori dell'epoca individuarono nel gioco un importantissimo mezzo educativo, per formare uomini e donne equilibrati. Anche nelle donne, infatti, si ribadiva l'importanza di non schiacciare quella gioiosità dei primi anni di vita con atteggiamenti troppo punitivi e pesanti³⁷.

³⁷ Ivi, pp. 40-43.

Capitolo 2. Il gioco nella modernità.

Dopo la fine del Medioevo l'epoca moderna ha vissuto intense trasformazioni. La concezione di uomo è cambiata da ogni punto di vista; l'uomo adesso è uomo di mondo, che esplora, viaggia, si concentra su di sé. Sarà la caratteristica distintiva del Moderno: di essere uomini, appunto, *moderni*, cittadini moderni, di cultura moderna. Il fenomeno caratterizzante sarà proprio la secolarizzazione, che spingerà l'uomo quasi ad un protagonismo di sé, un uomo cosciente della propria libertà e del proprio posto nel mondo, fautore del suo destino e della società nella quale si muove. La secolarizzazione porta di conseguenza al trionfo della laicità, dato che la ragione diventa la via ideale di interpretazione della vita e dei suoi fenomeni: tutto acquista una spiegazione razionale, tutto può essere spiegato e motivato. La scienza farà dei passi da giganti: molti fenomeni vengono scoperti, analizzati e utilizzati a servizio dell'uomo.

La società si trasforma, la vecchia classe nobile pian piano inizia a cedere per lasciare il posto alla nuova e prorompente classe *borghese*, con tutte le sue tensioni e i suoi rinnovamenti, che culmina nel movimento illuministico. La vita sociale del vecchio mondo si rinnova e, come già detto, riemerge l'uomo nella pienezza del suo valore. Ecco che la secolarizzazione annuncia i suoi primi effetti: adesso è la ragione la nuova protagonista, costumi e abitudini si laicizzano, la religione si distacca dallo Stato. La famiglia stessa è interessata da questi cambiamenti: diventa più nucleare, si dota di una sua struttura. I figli saranno i nuovi protagonisti, poiché su di essi poggia il futuro sia della famiglia che della società: sono loro il nuovo motore. Così gli interessi sull'infanzia iniziano ad intensificarsi. Essa viene dotata di un nuovo valore, connotata da un forte senso affettivo che diventa allo stesso tempo mito ed emblema. L'infanzia diventa la speranza del futuro.

2.1 Il pensiero borghese come *svolta*

Le feste codificano una *vacatio* rispetto al lavoro e, seppure siano diversificate in base ai vari ambienti, si secolarizzano sotto tutti i vari punti di vista. Le feste del potere, quelle

politiche, sono rappresentate da carri, cortei, balli e giochi in piazza. Le feste borghesi della nuova classe sociale e si spiegano intorno al dono e alla conversazione, attivando delle pratiche di scambio sociale che diventano un grande gioco collettivo. Queste feste diventano simbolo della partecipazione del popolo per i cittadini, si discostano dalla pratica religiosa e vanno appunto a inserirsi sì dentro a un sistema preesistente, ma allo stesso tempo caratterizzato da elementi nuovi: simbologia laica e partecipazione popolare. Il gioco sta proprio nell'apparato, nell'organizzazione del tempo e dello spazio; le città e i loro monumenti sono gli spazi ideali di parate, cori, spettacoli, che implicano sempre l'elemento del movimento e dell'espansione fino al coinvolgimento di tutti. Nelle campagne invece l'elemento religioso rimane più radicato: infatti lì la vita sociale scorre secondo ritmi diversi rispetto alla città, di conseguenza le feste religiose e agricole (collegate anche alle stagioni) sono caratteristiche di questo ambiente. Anche la vita sentimentale si vede ricollegata ad un gioco: per gli incontri d'amore ci sono regole ben precise, luoghi precisi, persino forme di scherno (i *charivari*, che simboleggiano le unioni d'amore irregolari). Il gioco dell'amore è fatto di canti, ritornelli, serenate. La festa offre l'occasione ideale per cogliere sia il rinnovamento sia la permanenza delle pratiche ludiche collettive. Con l'Illuminismo e l'Ottocento i giochi si politicizzano, si privatizzano, anche se in aree più limitrofe si mantiene qualche modello premoderno³⁸.

L'etica borghese annovera al gioco un'importante dimensione della vita, ereditata in parte dal modello della *joie de vivre* al tempo del Re Sole, importante punto di riferimento per tutte le classi sociali in ascesa. La differenza però si viene a creare nel momento in cui la classe borghese, essendo costituita da una mentalità imprenditoriale, inizia a vedere nel gioco il meritato riposo dopo il lavoro. Se nel Settecento il gioco divenne puro intrattenimento, rimedio alla noia, spesso presente nei vari salotti nobiliari, adesso era rivisto in chiave moderna, funzionale al fare, al produrre, parentesi ricreativa dal lavoro. Era ben scandito, da un inizio e una fine, sia per gli adulti che per i bambini. Un gioco dotato di misura, ben definito, che non sfocia mai nella baldoria e nella dismisura. Come in Grecia e a Roma, nel pensiero borghese ritorna il valore formativo del gioco, strumento essenziale per la crescita, per quel "farsi da soli", trasmettitore dei valori della nuova società. Con il gioco si educava al rispetto delle regole e dei limiti, si entrava in relazione

³⁸ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 50-53.

con gli altri, si curava anche la sfera familiare. Ogni gioco aveva una sua finalità: ora l'irrobustimento del corpo, ora il meritato svago, ora occasione di incontro.

Le giovani borghesi giocavano col volano: un gioco che aiuta nell'eleganza e nella prontezza delle mosse; il gioco della palla riservato ai ragazzi invece abitua ai riflessi pronti, è faticoso, allena l'intero corpo; il biliardo, comporta anch'esso un allenamento utile all'intero corpo; il gioco del palmo o della racchetta poi, svolto da ambo i sessi, comporta uno slancio corporale da un punto a un altro, allo sviluppo di capacità reattive. Il gioco d'azzardo era disciplinato da regole rigide, persino l'allegria della vittoria doveva avere un certo contegno. Il tempo dedicato al gioco non doveva superare più dei due terzi del tempo dedicato alla conversazione e agli affari. E se si avesse perso, le buone regole insegnavano che non ci si doveva prendere di stizza né si doveva dar luogo a polemiche. Non si doveva fare i gradassi scommettendo grosse somme, e i più giovani erano tenuti ad evitare le discussioni sui giochi d'azzardo. Il giovane borghese era sì tenuto a mettersi in gioco ma anche a stare al gioco, al rispetto delle regole, soprattutto durante quelle occasioni in cui si doveva dare prova di sé. Nei principali galatei dell'Ottocento le discipline ludiche costituivano proprio materia d'insegnamento³⁹.

2.2 L'infanzia nel pensiero borghese

L'immagine di un bambino nuovo si delinea nell'*Emilio* di Rousseau: un bambino che vuole toccare tutto, e che Rousseau stesso suggerisce di assecondare, proprio perché attraverso questo atteggiamento scopritore il bambino può rendersi conto delle varie consistenze, del freddo, del caldo, della leggerezza e di tutte quelle caratteristiche del mondo esterno. Le famose fasce che a lungo avevano caratterizzato i primi momenti di vita del bambino iniziano così ad essere sostituite ad una nuova libertà di movimento. Si instaura la *rivoluzione copernicana* dell'infanzia che metteva al centro della riflessione pedagogica il bambino, e con esso anche il suo più naturale approccio alla scoperta del mondo, il gioco.

³⁹ Ivi, 63-64.

La madre, così come anche il padre e le educatrici, hanno il compito di seguire questa scoperta ludica del mondo del bambino, proprio perché essa ha un grande valore formativo. Uno dei giochi che Rousseau proponeva che secondo lui aveva un particolare valore formativo era la caccia al tesoro, al buio: il bambino così avrebbe superato la paura del buio e allo stesso tempo avrebbe sviluppato strategie di ricerca adeguate alla situazione. In base all'età, l'organizzatore calibrava la difficoltà della ricerca. Il gioco si sarebbe svolto in una grande sala organizzata con sedie, paraventi, poltrone, e tutto ciò che poteva essere sistemato in modo da creare una sorta di labirinto. Nel labirinto sarebbero state poi collocate delle scatole esca, di cui una sola sarebbe stata giusta (piena di dolci). Infine, si dava una traccia ai piccoli concorrenti in modo da guidarli senza svelare troppi dettagli, lasciando loro in mano la ricerca⁴⁰.

Il gioco dunque, nel corso dell'Ottocento, passa da simbolo di immaturità a risorsa da valorizzare per il corretto sviluppo del bambino. Diviene uno strumento formativo e un mezzo per l'assimilazione dei futuri ruoli sociali (come veniva considerato anche nell'Antica Grecia). Le bambole abituavano le bambine al loro futuro ruolo materno, i soldatini imprimevano valori di coraggio e forza ai bambini. Il gioco diveniva dal punto di vista pedagogico una risorsa da valorizzare e su cui investire, perdendo la caratteristica dei periodi precedenti di semplice "attività tollerata". L'acquisto di giochi formativi capaci di sviluppare le attività intellettive del bambino iniziava ad avere una certa importanza. Nell'ambiente della famiglia dell'Ottocento, caratterizzato da un lato da tenerezza e cura e dall'altro dalla volontà di controllare il sentimento dell'infanzia, il gioco, osservato dal punto di vista degli adulti, se strutturato e controllato diventava essenziale nella crescita del fanciullo, e dunque degno di investimento. Il gioco dell'infante era un gioco stabilito, senza eccessi, con delle regole, un po' come quello dell'adulto, che formava così il ragazzo "garbato e gentile", così come Enrichetto descritto dall'autore Rodella ne *Enrichetto, ossia il galateo del fanciullo* (1871). Enrichetto, infatti, non giocava con i gruppetti di discoli, i quali aspettavano altri discoli per creare assieme confusione; egli, sotto lo sguardo attento dei genitori, preferiva saltare la corda o ballare con gli altri suoi piccoli amici. Viene dunque mostrata in tutto il suo essere la volontà adulta di voler disciplinare il gioco dei bambini.

⁴⁰ Rousseau, J.-J., (1997). *Emilio*. Mondadori: Milano, 163.

Enrichetto, crescendo, stava accanto ai suoi genitori e si disperava quando vedeva

qualche gruppo di bravacci cacciarsi in mezzo a quelle semplici ragazzine, che danzavano sulla spianata del caffè e con mal garbo, facendo le vista di ballare pur essi, dare calci qua, gomitate là, spintoni in ogni senso; per ismania brutale di disturbare un innocente sollazzo⁴¹.

Un'immagine che sembra essere distante e più edulcorata rispetto a quella del fratello Sandrino, che all'opposto, fa ritorno a casa vantandosi di tutte le marachelle combinate alla cosiddetta fiera di Gianduia negli ultimi giorni di Carnevale. Prosegue, in tono parecchio sconvolto, la scrittura di Rodella, mentre racconta che Sandrino, insieme ad un folto gruppo di ragazzi, iniziò a creare confusione con colpi sul petto e strilla, suonando anche corni, trombe, zupfoni, calpestando tutto, fino a quando non si accanirono con quelle strombettate su una povera signora che uscì disperata dalla fiera⁴². Testimonianze come questa non sono facili da individuare, proprio perché il gioco strutturato e disciplinato era la forma ludica per eccellenza; i ragazzini avrebbero dovuto essere rispettosi di schemi precisi anche nel gioco. Ma i bambini da che mondo è mondo sono, appunto, bambini: con le loro grida, gli schiamazzi, fuori dal controllo e dalle regole del gioco imposte dall'adulto raccontano un altro lato dell'infanzia. Volendo citare un altro esempio, si ricorda Mary MacCarthy nel suo *Infanzia Ottocento*, racconto autobiografico. I pomeriggi passati con la bambinaia e la sorellina minore, descrivono un'atmosfera un po' noiosa, dove sembra mancare l'allegria propria dei bambini. La sorellina Cecilia si divertiva a fare sul tappeto dei piccoli giardinetti con i denti di leone e altri fiorellini che raccoglieva fuori durante le passeggiate, mentre Mary si limitava a stare sdraiata canticchiando pigramente. Eva, la bambinaia, non approvando tale atteggiamento, la tira su da terra dicendole di andare ad ordinare la casa delle bambole, cosa che lei non ama particolarmente fare per le proporzioni sbagliate tra mobili e bambole che la infastidiscono particolarmente. Il servizio da tè dorato non aiuta l'impresa, e la casa delle bambole diventa ancora meno piacevole per Mary⁴³.

⁴¹ Rodella, C., (1871). *Enrichetto, ossia il galateo del fanciullo*. Paravia: Torino, 44.

⁴² Ivi, 51.

⁴³ MacCarthy, M., (1990). *Un'infanzia Ottocento*. Sellerio: Palermo, 20-21.

Fortunatamente non mancano altre testimonianze borghesi di carattere opposto: bambini allegri, vispi, giocosi, liberi di muoversi e di azzuffarsi, inventando giochi nuovi e senza regole. Si ricorda la testimonianza di Francesco De Sanctis, che nella proprietà di famiglia in campagna era solito divertirsi con il cuginetto e i bambini del vicinato. C'erano sempre schiamazzi, corse per l'orto, gridolini, e in inverno si riempivano di allegria le salette della casa. Il piccolo boss del gruppo era il cuginetto più grandicello, Costantino, che ogni giorno inventava qualche nuovo gioco e scorrieria. Ogni gioco diventava talmente avvincente da sembrare quasi una lotta: De Sanctis descrive persino i trucchetti che utilizzava, ad esempio, nella corsa, per attirare i compagni e vincere; Costantino, rosso dalla stanchezza, si alzava da terra e volavano pugni. Tutte cose che sicuramente non si addicevano ad un gioco controllato e strutturato da regole. Proseguendo, si legge della preferenza di De Sanctis per i giochi più tranquilli: spesso giocava a Tric Trac o a dama con lo zio, col padre che lo richiamava dicendogli di andare insieme agli altri bambini (cui lui si univa spesso dato il suo carattere eccessivamente allegro). Un'altra curiosa testimonianza di De Sanctis riporta il ricordo dell'amico Michele Lombardi: egli si trovava molto bene con lui, andava spesso a trovarlo e mangiava volentieri quelle leccornie casarecce e rustiche che preparava la mamma del ragazzino, sentendosi spesso più a suo agio lì, in quell'ambiente, con quelle persone più spontanee, più naturali, rispetto ai gentiluomini con cui invece doveva stare, e da cui doveva imparare le buone maniere e il buon parlare⁴⁴.

Figli di contadini e figli di borghesi, soprattutto durante i periodi di villeggiatura, si trovavano insieme, giocavano insieme, inventavano giochi (anche preferiti rispetto ai costosi giocattoli) contribuendo così ad un'immagine variegata, dove non esisteva solo il gioco perfetto e ordinato dell'ambiente borghese, e dove qualunque bambino trovava il suo ruolo, anche quelli più introversi o più svogliati.

Nella testimonianza del piccolo Benjamin, si trova invece un particolare interessante: la malattia. Per un bambino essere costretto a letto è senz'altro causa di tristezza e di noia. Il non poter esplorare, socializzare, il dover stare sempre nella stessa stanzetta non era certo fonte di allegria. Eppure Benjamin, dopo la fatica nel farsi misurare la febbre, preferiva starsene per conto suo nella sua cameretta, esplorando l'orlo dei cuscini e

⁴⁴ De Sanctis, F., (1981). *La giovinezza*. Garzanti: Milano, 3-4.

scavando gallerie tra le coperte. La sera, prima di coricarsi, il suo passatempo preferito erano le ombre cinesi, che amava proiettare con le sue dita su una delle pareti della sua camera. Nella tranquillità della sera, si diletta a ingrandire, ruotare, rimpicciolire le forme; non aveva paura delle ombre, perché i bambini allegri le usavano per divertirsi, tra conigli, aquile e stambecchi proiettati sul muro⁴⁵. Giochi lontani dagli occhi controllori dei genitori, che descrivono in pieno l'inventiva e la fantasia dei più piccoli, quella freschezza dei giochi prima di diventare come Enrichetto, uomini laboriosi e giudiziosi, di successo, avvezzi alle regole e di ottima conversazione nei salotti.

Nell'era della borghesia ci fu quasi un'esplosione di giochi e giocattoli. La rivoluzione industriale aveva facilitato la produzione in serie di tutti i balocchi che popolavano le allegre vetrine dei negozi. Gli scenari contadini o quelli della società borghese naturalmente prevedevano disponibilità differenti, quindi anche i bambini avevano giochi differenti sia per quantità che per tipo. Tuttavia, tutti i bambini avevano i loro giochi, regalati soprattutto durante le occasioni speciali, quali feste, compleanni, ricorrenze... Le differenze si registravano però anche in base al sesso: come solito nel corso della storia, le bambole erano tipiche delle bambine, con annesse corredini, vestitini e scarpine, adatte a prepararle al loro futuro ruolo di moglie nella gestione dei figli, del marito e della casa; così come soldatini, cavallini, piccole biglie si adattavano ai maschietti e al loro futuro ruolo di uomini valorosi. I giochi da tavolo invece erano rivolti ad entrambi i sessi, come il gioco dell'oca, le carte, la dama; gli spettacoli delle marionette spesso divertivano anche i genitori, e i libri illustrati o le ombre cinesi intrattenevano alla sera o durante le giornate piovose. Inoltre, non mancavano volano, cerchi, palle per giocare all'aria aperta. Come mai prima d'ora, i giocattoli venivano illustrati su cataloghi, e venivano organizzate anche grandi mostre nelle varie città. La bellezza e la ricchezza di questi giocattoli spesso li rendevano beni acquistabili solo dalla ricca borghesia, cosa che poi naturalmente faceva del giocattolo una sorta di distintivo di appartenenza sociale. Riprendendo le testimonianze di Benjamin, si legge di quei doni destinati "all'armadio nuovo": durante le feste, dopo aver spaccettato i regali, si decideva quale dei doni sarebbe dovuto essere destinato a questo armadio, per essere conservato più a lungo. Non tutti i giocattoli erano infatti destinati ad essere strapazzati dai più piccoli.

⁴⁵ Benjamin, W., (2001). *Infanzia berlinese intorno al Millenovecento*. Einaudi: Torino, 32-33.

Il giocattolo veniva presentato al bambino come un bene prezioso, qualcosa di cui avere cura e che veniva concesso come premio, andava rispettato e riposto dopo aver finito ogni volta nella propria cameretta, che nell'Ottocento inizia ad essere sempre più presa in considerazione dall'architettura. D'altra parte, i bambini figli di contadini o piccoli artigiani, non potevano permettersi questo tipo di giochi: i loro divertimenti principali consistevano nelle corse ad acchiapparello o a nascondino in giardino o nei piazzali. Si veniva a creare una differenza davvero curiosa tra i bambini ricchi e quelli poveri: se i figli dei borghesi avevano i giocattoli più belli, allo stesso tempo la libertà di correre e schiamazzare era propria dei figli dei contadini, ed era vista con invidia dai primi. Infatti, i giocattoli non facevano la totale felicità per quanto fossero belli. Il giorno di Natale era particolarmente atteso dai bambini: le vetrine dei negozi si riempivano di giocattoli di tutti i tipi e di tutte le forme. I bambini scartavano i loro regali guadagnati faticosamente attraverso la buona educazione e le buone azioni⁴⁶.

Si riporta infine, la testimonianza di Sofietta, che ogni Natale riceveva bambole splendide, di ogni fattezze e dimensione e dalle più ricche decorazioni. Si può mai desiderare qualcosa di meglio? Eppure l'entusiasmo della piccola, che ogni Natale riceveva sempre bambole, durava qualche tempo e poco più. Ai suoi occhi pareva più interessante la vita dei bambini della servitù, in questo caso Orsola e Tonino, che si ingegnavano con quel che potevano. Tonino ad esempio, si sentiva già un soldato a quell'età. Certo non gli era possibile usare le sedie o le pentole, col rischio di romperle e subirne le conseguenze: trovò allora una serie di stivali e stivaletti che decise di disporre in fila per creare il suo personale esercito. La piccola Orsola osservava, senza nemmeno uno straccio con cui giocare, pensando che se fosse stata maschio almeno avrebbe potuto giocare col fratello. Ad un tratto però, vide spuntare dalla porticina una figura, una bambola davvero bella, che sembrava essere venuta da sola. Intravide anche Moretto, il gatto di Sofia, e capì che la bambola doveva essere la sua. Ma era talmente bella, talmente desiderata, che era davvero combattuta al pensiero di restituirla alla bambina. Inaspettatamente per Orsola, Sofietta, alla vista della bambola, non solo rise dicendole che poteva tenerla perché non

⁴⁶ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 71-76.

la voleva più, gliene diede addirittura un'altra a parer suo ancora più bella, con degli spilloni d'argento⁴⁷.

Se il giocattolo era simbolo di appartenenza sociale e sicuramente bene prezioso e prediletto dai bambini, non faceva comunque venir meno quella creatività e quell'immaginazione caratteristiche dei bambini, capaci di inventare nuovi giochi e passatempi, con l'ausilio di oggetti non definibili propriamente giocattoli, ma che con un po' di fantasia potevano rappresentare qualunque cosa.

2.3 Il gioco e la cura

Come purtroppo è noto l'infanzia e in generale le esigenze dei più piccoli non sono state oggetto di grande considerazione nel corso della storia. Le tracce raccolte finora più che altro testimoniano sicuramente un più alto interesse dal Settecento in poi, tuttavia di stampo ancora un po' troppo utilitaristico. L'infanzia va curata al fine di assicurarsi che un giorno quei bambini e quelle bambine andranno a svolgere il loro compito nel mondo degli adulti nel migliore modo possibile. L'essenza dell'infanzia in sé e per sé ricopre un ruolo marginale. Perché questo? I figli spesso erano molto numerosi, il tasso di mortalità infantile era davvero elevato e di conseguenza, soprattutto nei contesti più poveri, non c'era quasi il tempo di affezionarvisi, di vederli effettivamente come persone con cui e di cui godere i momenti, non si pensava ad un investimento concreto per dare loro una crescita ottimale poiché non si sapeva se effettivamente sarebbero cresciuti e diventati adulti. E poi, come citato molto spesso, la cultura classica che esaltava il *vir peritus*, l'uomo forte, coraggioso e addestrato era davvero molto dura a morire, e quindi alla fine l'infanzia diveniva semplicemente un "grado preparatorio". È un cammino verso un'età reputata più importante (quella adulta), dunque perdeva di valore.

Se con il Medioevo il gioco non muore ma è praticamente ricordato dalla maggioranza di testimonianze di adulti per giochi da adulti, la rottura si ha (come sopracitato) proprio dal pensiero borghese. Il gioco nel Medioevo è passatempo da adulti, passato poi anche per "pericoloso" e vietato con la religione cristiana che, da un lato curioso, ha rivalorizzato il

⁴⁷ Sofietta (racconto firmato Ida), in *Frugolino*, Milano, 16 gennaio 1890, n° 15, 117-118.

bambino con l'ideale del bambin Gesù e della sacralità della famiglia. Valori che però non rendono ancora il bambino protagonista nel suo essere.

È con il Rinascimento che l'uomo ritorna al centro del mondo, e la cristianità, seppur molto presente, lascia il posto anche ad altri valori. Il controllo dell'infanzia, tuttavia, esiste e continua ad esistere anche fino ad oggi (basti pensare alle guerre in Siria che purtroppo insanguinano paesi e città e dove essere un bambino non è sinonimo di spensieratezza, gioco e neppure istruzione). Naturalmente se dal Settecento le cose sono cambiate, anche oggi i cambiamenti non mancano e la considerazione del bambino oggi gode di grandissimo valore. Il cambiamento maggiore avverrà nel corso del Novecento e con lo sviluppo sempre più possente della pedagogia. Il passaggio dal *controllo* alla *cura* del bambino e dell'infanzia è stato assai lungo e tortuoso: quest'ultimo proprio perché il suo instaurarsi come principio-guida-vissuto resta ancora troppo debole rispetto a quella che dovrebbe essere l'idea urlata a gran voce dagli ambienti educativi⁴⁸. I progressi, le idee, i progetti della nuova educazione devono oggi riguardare ogni istituzione che si occupi di infanzia.

2.3.1 Pestalozzi e il codice materno

Lo sviluppo della più piena modernità ha fatto sì che tra illuminismo e crescita delle scienze umane si riscoprisse anche il *sentimento dell'infanzia*. Nasce la cultura della *cura* verso il bambino, il quale passa ad essere mito per il rinnovamento dell'uomo e punto di partenza di ogni soggetto che va valorizzato, tutelato e riconosciuto. Citando Fröebel, Richter e Pestalozzi si trova proprio un'esaltazione del bambino come radice dell'uomo e del suo valore originario.

Pestalozzi vede il bambino come mano-mente-cuore che va educato con cura e considerato soggetto-valore. L'espressione più emblematica diviene *l'amor pensoso* di Gertrude. Rappresenta la madre che crea un nuovo rapporto educativo con il suo bambino, alla cui base c'è l'empatia. Ne interpreta i bisogni, cerca di stare vicino al suo piccolo, prova ad assecondarne le esigenze in base alla sua personalità e al soggetto stesso. Questo modello farà da base al Grande Movimento della Scuola Attiva (basti citare Montessori

⁴⁸ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 161-162.

e Radice) che poi sarà scientificamente la guida delle nuove scienze umane, dalla sociologia alla psicoanalisi. La situazione odierna è sul punto di arrivo di questa complessa evoluzione del *codice materno*: è stato il principale principio educativo per i bambini di ogni livello, un codice complesso in sé e nelle sue varie applicazioni, che va tenuto in considerazione come modello-guida⁴⁹. Le applicazioni del codice materno si diversificano nelle varie agenzie educative, dando una serie di risultati differenti. Nelle famiglie si registra il decadere dell'autoritarismo, così come anche del distacco nel rapporto genitori e figli: si instaura un clima di intesa e uguaglianza nei ruoli genitoriali, fermo restando le differenze a livello di genere e anche di età. L'empatia diventa la base di un dialogo costruttivo, l'autorevolezza cambia diventando più ragionata in modo da rendere il bambino equilibrato e consapevole senza forzature eccessive.

Nelle scuole invece l'insegnante si fa portavoce di questo codice fondendo cura e vigilanza insieme. Essendo la scuola costruita su più livelli, naturalmente il codice si diversifica: al nido a livello di prossemica fisica, alla scuola dell'infanzia sull'incontro e sul dialogo, e dalla primaria in poi a livello di un dialogo sempre più aperto e articolato. Il cambiamento e l'adattamento si rifletteranno anche sul bambino, che passerà a essere più attento, riflessivo, su una base di regole condivise da tutti. Le varie attività guidate nel tempo libero infantile si prefiggono di incorporare il codice materno in termini di empatia e collaborazione (con l'intento di ridurre anche bullismo e aggressività). Ecco che la *pedagogia della cura* assume il ruolo di collante dei vari stili educativi, estesa ai vari ambienti educativi che prevedono il dialogo tra adulto e bambino.

2.3.2 Il quadrilatero dell'aver cura

Il codice materno ha quattro aspetti chiave da tenere in considerazione, che poi sono la base di qualsiasi rapporto educativo: la prossemica, l'empatia, l'ascolto, il dialogo. Per prossemica si intende proprio lo star vicino, lo star al servizio, che fa da rifugio, da conforto, e anche al richiamo se diventa necessario. È una cura che guiderà verso l'autonomia: può sembrare complicata, ma necessaria alla consapevolezza del bambino stesso e della sua coscienza.

⁴⁹ Ivi, 163.

L'empatia sta nel vissuto prossemico e diventa quell'atto di *fusione* con la figura materna, che poi sarà di reciprocità con le altre figure familiari e infine di disponibilità con le ulteriori figure che entreranno nella vita infantile. Il rapporto diventa un vissuto comune che dà sicurezza e gioia, che comprende anche il lato ludico, giocoso, amichevole, sviluppandosi nelle diverse forme nelle varie agenzie educative in cui il bambino vive. L'ascolto è il mezzo che istituzionalizza la prossemica e l'empatia all'interno del rapporto attivo e biunivoco. Diventa un elemento essenziale specialmente nella seconda infanzia, che contempla accordi, consensi e riconoscimenti in modalità duale. L'ascolto, infatti, apre all'altra persona come se fosse un *altro me* creando rispetto e reciprocità. La pratica dell'ascolto, come ben noto, è un'arte difficile, che prevede un'apertura verso l'altro, uno stare di fronte ad esso, allargando il proprio sé; e prevedendo, quindi, anche il dialogo al centro di questa esperienza.

Quest'ultimo infatti, il dialogo, è un processo articolato e complesso, che ha nella sua logica il dare ragioni e svilupparle da un punto di vista argomentativo. È l'elemento che nella relazione educativa permette lo *stare faccia a faccia* per dare ragioni e giudicarle insieme. Ponendosi come obiettivo finale quello di trovare un accordo. Così diventa da pratica comunicativa anche pratica etica e fondamentale, dato che riconosce l'altro come me e che come me parla e mi parla, che è lo specchio di me ma allo stesso tempo diverso da me, che va rispettato e riconosciuto⁵⁰. E questo aspetto diventa particolarmente importante in una società oggi purtroppo impregnata da atti di bullismo e di cattiveria che partono proprio dal principio opposto: l'altro non è come me e quindi non è fonte dalla quale attingere, persona con la quale parlare, ma persona inferiore su cui riversare rabbia e frustrazione.

Il rapporto educativo necessita però di un altro aspetto particolarmente importante: la *coscienza critica*. Questa è una messa in sistema di un agire a più livelli, che deve sempre ripensarsi, rimettersi in discussione in maniera organica e critica. Appropriarsi di tale sistema diventa importante per la propria operatività, in un continuo stimolo all'analisi continua e riflessione sul proprio agire, guidato da un sapere sull'infanzia e da una pedagogia della cura che oggi investe molti campi dell'educazione. Attualmente è un meccanismo diffuso e consapevole? Sicuramente c'è negli insegnanti e negli educatori,

⁵⁰ Ivi, 165.

negli enti locali e nelle varie agenzie educative. Si sta sviluppando anche nelle figure genitoriali, che spesso sono le più deboli da questo punto di vista. È infatti importante per lo sviluppo e la comprensione del proprio ruolo verso il bambino, al passo con l'attuale ricerca pedagogica. Un ottimo metodo per aiutare i genitori è sicuramente l'incontro, la discussione, così da tenere fermo il dialogo con la famiglia⁵¹.

2.3.3 Ritornando al gioco

Il gioco diventa per il bambino, nella primissima fase della vita soprattutto, qualcosa di primario ed essenziale. Attraverso di esso, infatti, interagisce con il mondo e si esercita allo stare al mondo, sviluppa capacità, apprendimenti; senza dimenticare che è anche un modo con cui il bambino si gratifica, viaggia con l'immaginazione e si diverte. Le prime attività dei bambini hanno tutte un carattere giocoso (o comunque molto spesso lo assumono). Ecco che il gioco per il bambino diventa *forma mentis*: il suo primo approccio con il mondo è dato dal gioco, a un livello ludico; lì si sviluppa, si arricchisce, prende coscienza di sé. Tutto è gioco: anche qualcosa come mangiare, muoversi o comunicare. Talvolta diventa anche capriccio se visto dal punto di vista adulto, ma questo perché è comunque un bisogno di cui il bambino non può fare a meno. I suoni diventano musica che porta a ballare, quindi al gioco, così come i sapori e gli aeroplanini annessi per imboccare il piccolo. I colori, i materiali, sono tutte forme di gioco che conducono alle prime attività espressive. Diventa così anche fonte di scelta e responsabilità: anche se il gioco è libero e spontaneo andrà comunque a seguire un percorso che richiede impegno, scelta; basti pensare alla riuscita del gioco. Essendo dunque un aspetto chiave della vita del bambino la sua cura deve essere attenta, costante e intelligente, da parte degli educatori di ogni livello. E questi ultimi devono essere capaci nella guida al gioco, poiché il bambino inizia con una forma di gioco spontaneo, e solo in seguito arriverà al gioco collaborativo (magari con gli adulti della famiglia) e poi a quelli istituzionalizzati. Il gioco diventa anche scoperta (ad esempio la caccia al tesoro) e ricerca, che permettono l'esplorazione visuo-spaziale del mondo al bambino. Per giungere infine a quei giochi più strutturati, con delle regole precise e condivise, con un ambiente e una dinamica strutturata, come i giochi da tavolo.

⁵¹ Ivi, 166.

Nel corso dell'età evolutiva il gioco stesso si articola e si attiva favorendo le migliori occasioni e attività che lo sviluppano. La scuola, ad esempio, ha in ciò un ruolo estremamente importante proprio perché riconoscendo il ruolo formativo del gioco lo pone al centro dell'agire individuale e collettivo, rendendolo chiave di ogni attività formativa di studio e di apprendimento, legandolo anche alla socializzazione e alla didattica stessa, basandosi sul suo principio di scoperta e ricerca. Ne escono naturalmente valorizzati anche quelle caratteristiche come l'etica delle regole, della squadra e del rispetto, cui i bambini approcciano per la prima volta proprio attraverso il gioco. Il primo passo verso il passaggio dalle prime forme di gioco spontaneo al gioco più strutturato si compie nel contesto della scuola dell'infanzia: per questo essa ha un ruolo preponderante. Il modello Reggio Emilia mette al centro il gioco come motore delle attività espressive, di narrazione e di scoperta. È un modello che si è andato ad affermare in Italia e a più riprese oggi anche a livello mondiale. Come non citare, ovviamente, i modelli delle sorelle Agazzi e della Montessori: il gioco libero inserito in un ambiente che il bambino autogestisce, le *cianfrusaglie* che fanno il *museo ludico* del bambino. Giochi di tradizione e di gruppo, all'aperto e al chiuso. E se si volesse fare un appunto sui videogiochi? Anch'essi sicuramente non sono da demonizzare, anzi, possono essere delle buone risorse (sicuramente non proponendo giochi di guerra nelle scuole dell'infanzia). Con l'inizio dei gradi più alti della scuola il gioco resterà una caratteristica importante ma che andrà pian piano ad occupare spazi più piccoli, diventando attività parziale e di *rifugio* dopo l'apprendimento vero e proprio, via via passando alla visione che il gioco ha nella vita dell'adulto, ossia di stacco durante gli impegni della giornata, atto di gratificazione e gioia, e momento di socializzazione e condivisione con l'altro.

Il gioco come cura e la cura del gioco stesso, due facce della stessa medaglia che evidenziano la forza del gioco nel rapporto col bambino e nella vita stessa. Purtroppo è necessario ricordare che non è tutto così lineare come sembra. La cura del sentimento dell'infanzia e della sua annessa pedagogia sviluppatasi in particolare a partire dal Settecento, anche se oggi gode di un grandissimo valore, si ritrova a fronteggiare modelli che potrebbero farla regredire o isterilire.

Nelle famiglie di stampo più tradizionale con richiami ideologici che reclamano autorità e conformazione, o negli ambienti scolastici guidati da principi più conformisti rischiano di bloccare il dialogo che invece dovrebbe essere sempre presente quando si tratta di agire

educativo nell'età dell'infanzia. Le soluzioni a questo possibile blocco sono da ricercare soprattutto negli educatori e sulla loro coscienza teorica e pratica, e nella coscienza collettiva delle varie comunità affinché la *cultura della cura* resti un paradigma forte e condiviso, così da poter essere anche modello per essere genitori. Nella *Convenzione '89* e come suggerito dall'Unesco stesso, si venne a teorizzare un paradigma di pedagogia della cura che percorre tutta la vita umana, seguendo il motto dell'*omnes, omnia, omnino*: oggi la base dell'educazione e della scuola nei paesi democraticamente più avanzati⁵².

2.4 Il gioco secondo i classici della pedagogia

La modernità ha dato vita a interpretazioni cariche di implicazioni didattiche che, a partire soprattutto dal Romanticismo, troveranno un'implementazione sempre più chiara e curata.

I classici della pedagogia costituiscono per loro natura un validissimo punto di riferimento. Forniscono idealtipi, modelli, rappresentazioni che, anche se storicizzati, rimandano a modelli universali della formazione che mantengono una loro validità epistemica anche se lontani nel tempo; ciò va detto anche per il fenomeno del gioco e le sue teorie. Esso viene posto come punto di partenza di vari processi di ampia portata trasformativa, capaci anche di farsi interpreti di quel desiderio auto-educativo che rende il bambino in grado di guidare il proprio sviluppo, di regolarlo, disporlo in base alla struttura della sua stessa identità e coscienza di sé e del mondo. La particolarità del gioco sta nel paradigma della complessità che trova in esso una particolare esemplificazione: al suo interno convivono dualismi, antinomie che riflettono la pluralità degli schemi con cui si interpreta il mondo e la sua formazione. Il gioco così si carica di sfumature che ne rendono più difficile anche la decifrazione degli aspetti che lo rendono effettivamente gioco: esso è come se fosse distanziamento dalla realtà, ma allo stesso tempo anche imitazione e riedizione della stessa, un modo per misurarla e provare a comprenderla. È divertimento, risata, euforia ma anche serietà, impegno, adattivo ma anche trasgressivo, è libero ma anche vincolo, calcolo, strategia.

⁵² Ivi, 167-169.

Il fenomeno sembra così esplicabile tramite il paragone coi suoi contrari, come il lavoro e lo studio; ma saranno proprio i classici della pedagogia, da Froebel a Rousseau, a decifrarlo e interpretarlo come uno *iuxta propria principia*, cioè come qualcosa che si autogiustifica, senza particolari motivi funzionalistici. Ovviamente questo denota anche visioni denigratorie, come quella che fornisce Hegel, da sempre contro ogni pedagogia del gioco, o quella funzionalistica che raffigurava il bambino come un pappagallo, riducendo il gioco a mera trasposizione del futuro comportamento adulto. Rousseau stesso afferma di lasciar libero il bambino di giocare, correre, saltare: nessuna preoccupazione per il futuro deve essere esagerata e impedire al bambino di godere della sua vita da fanciullo.

Il gioco, già con Comenio, e in seguito in maniera più compiuta da Locke e Rousseau, diverrà un fine analizzatore pedagogico, cioè capace di motivare rappresentazioni educative estese socialmente e semanticamente. L'immagine dell'infanzia che si viene a costruire definisce i contorni di un ambiente educativo ludico, dove il bambino è creativo e immerso nei dinamismi attivati dal gioco stesso, che non saranno mai direttamente controllabili dalla razionalità dell'adulto⁵³.

Viene definito con chiarezza un aspetto cruciale del gioco che viene inteso come forma di mediazione pedagogica: il tema della relazione educativa. La si baserebbe su due caratteristiche principali, ossia la libertà del soggetto e il determinismo della situazione didattica, o comunque del contesto ludico e delle sue regole, materiali e spazi. Ecco quindi il *soggetto*, che i classici si premurano di non forzare con interventi educativi tempestivi, immediatamente diretti a produrre risultati tangibili, e dall'altro l'*educatore*, con il suo piano di proposte, obiettivi, procedure, dotati di un loro coefficiente eteronomo, rispettosi del bambino. Citando l'autore Farné, infatti, il gioco e l'idea di investire su di esso come un progetto educativo, inizia a definirsi là dove inizia a prendere forma il pensiero pedagogico stesso: nell'antichità classica (e come già detto nel primo capitolo bisogna guardare al pensiero e agli scritti di Platone, con tutti i riferimenti alla *paidéia* di cui il gioco è protagonista principale a partire dalla prima infanzia). È da qui che è iniziato quel processo che nei secoli ha portato a come considerare il gioco, a come trattarlo a fronte di un'educazione che, nei suoi processi formali, soprattutto quello scolastico, si vede

⁵³ Ivi, 23-25.

costretta a limitare quelle caratteristiche proprie del gioco, ossia la libera iniziativa da parte del soggetto e il principio del piacere⁵⁴.

Il gioco allora, per il suo particolare status, deve essere un ponte tra queste due punti, essendo portatore come nessun altro, di quel particolare equilibrio tra natura e artificio che lo fa diventare un mezzo essenziale di attivazione della curiosità, dell'attitudine all'esplorazione, della gioia, ma anche della concentrazione, dell'impegno, incanalando tutto ciò in un senso educativo perché porta alla crescita e all'apprendimento.

Il già citato Comenio, uno dei più grandi pedagogisti insieme a Rousseau, presenta il ruolo del gioco già a partire dall'insegnamento dell'alfabeto attraverso l'ausilio di immagini e parole: è l'immagine che dà un senso e un sostegno alla parola e alla sua struttura in un senso che è ludico. Nelle sue opere l'ottica ludica ritorna spesso come sostegno nell'insegnamento e quindi centro del processo formativo. La realtà diventa praticabile in quanto vi è possibile *giocarci*, trasporta su un piano simbolico e negoziarla ogni volta in base ai temi e agli interessi del momento, individuali e collettivi. Egli, infatti, enfatizzò il concetto di apprendimento attraverso il fare, e fu uno dei primi sostenitori della nuova "arte di trasformare tutte le nostre scuole in giochi". Fu autore del concetto ancora moderno di capovolgere la classe, che prevedeva una giornata scolastica di quattro ore, due alla mattina e due al pomeriggio. Il tempo intermedio che si veniva a creare avrebbe dovuto essere dedicato alla preparazione, al gioco e all'esplorazione della natura circostante. Il gioco era per Comenio un'importante strategia didattica: gioco e apprendimento erano integrati nella sua *Scola ludus*, una scuola creata appositamente per unire il *serio* e il *divertente* creando un nuovo sistema scolastico. La sua teoria dell'educazione era più sistematica rispetto agli autori precedenti. Ogni apprendimento poteva essere trasformato in un gioco per facilitarne la comprensione e alleggerirne il carico. Fu, soprattutto per l'epoca, un'idea particolarmente innovativa e rivoluzionaria, che metteva il gioco sullo stesso piano della attività ritenute classicamente didattiche. Ciò inoltre permetteva la partecipazione attiva di ogni studente: Comenio non voleva nelle scuole dei "pigri spettatori", e il gioco si prestava bene ad essere il mezzo con il quale ogni studente poteva dare il suo contributo. Un aspetto importante che l'autore premeva sottolineare era il libero arbitrio del gioco. La dinamicità del gioco, la sua

⁵⁴ Farnè, R., (2016). Per una fenomenologia del gioco. "*Encyclopaideia*", 20, 45, 30-52.

malleabilità, lo rendeva il mezzo ideale da utilizzare nelle scuole, capace di adattarsi ai diversi talenti di ogni studente⁵⁵.

2.4.1 La relazione educativa

E la caratteristica del legame (umano e didattico) tra sistema docente e bambino che gioca quale potrebbe essere? Una delle risposte può essere fornita dalla didattica *indiretta*, un tipo di didattica che, attraverso il gioco, crea l'occasione per dare seguito all'intento o all'insight generato dal *genius ludi*, che può essere il bambino, il docente o entrambi. L'aspetto più critico è proprio il legame tra lo stimolo didattico che parte dall'educatore, l'osservazione e la deduzione della situazione in modo da potervi agire (*play*) e quindi il successivo esercizio (*transfer*) che permette di fissare le conoscenze apprese. Queste attività si svolgerebbero in maniera quasi automatica proprio per le particolari qualità dei materiali didattici e dell'ambiente che, attraendo il bambino, ne stimolerebbero le aree sensoriali verso l'esercizio produttivo, concentrato ed individuale sviluppato *sub specie ludi*. Le caratteristiche cui si fa riferimento sono: la *qualità estetica*, ossia colore, lucentezza, armonia delle forme; l'*attivazione*, stimolatrici dell'attività motoria del bambino; il *controllo dell'errore*, ossia il ragionamento del bambino volto a contenere gli errori, che lo spinge ad accompagnare gli esercizi riflettendo, con critica, con attenzione, facendo attenzione ai dettagli e alle differenze; la *limitazione*, che prevede che i materiali siano limitati per favorire la concentrazione, senza ammassare troppi elementi insieme in modo da favorire l'attaccarsi appassionato alle cose dirette a un certo scopo, così da creare un ordine chiaro per la mente che esplora⁵⁶. Secondo gli studi della psicoanalista Anna Freud,

il bambino normalmente entra alla scuola materna all'inizio dello stadio in cui il materiale di gioco serve all'attività dell'Io e delle fantasie che le sottendono, e sale gradualmente la scala evolutiva attraverso le fasi dei giocattoli e dei materiali finché, alla fine della scuola materna, egli giunge allo stadio del *lavoro*, requisito necessario all'ingresso della scuola elementare⁵⁷.

⁵⁵ Söbke, H., Baalsrud Hauge, J., Wolf, M., & Wehking, F., (2020). *Aristotle, Comenius, Dewey, Plato and Pokémon GO: Walking with Location-based Games in the Footsteps of Didactic Giants*, Workshop on Designing and Facilitating Educational Location-based Applications co-located with the Fifteenth European Conference on Technology Enhanced Learning. Heidelberg, Germany.

⁵⁶ Montessori, M., (1970). *La scoperta del bambino*. Garzanti: Milano.

⁵⁷ Freud, A., (1969). *Normalità e patologia del bambino*. Feltrinelli: Milano.

Qui la Freud si sta riferendo in particolare: a quei giochi che prendono in considerazione attività dell'Io come aprire-svuotare, aprire-chiudere, introdurre, pasticciare; l'interesse si sposta dagli orifizi del corpo e le loro funzioni a queste attività manuali. E anche a giocattoli che permettono attività motorie piacevoli e materiale da costruzione che coniuga sia l'attività del distruggere che del creare. E, infine, a quei giochi che permettono l'espressione delle cosiddette tendenze maschili e femminili.

Il giocattolo va ad assumere un ruolo alquanto essenziale di elemento defocalizzatore della relazione educativa adulto-bambino, che altrimenti andrebbe ad essere solo una specie di ri-edizione della relazione madre-bambino. Il gioco diventa portatore di valore affettivo, catalizzando la *cathexis* del bambino, ossia il suo bisogno di rassicurazioni ed attaccamento, verso altri canali. Il bambino si rivolge all'adulto con l'ausilio di questo materiale che assorbe quei bisogni affettivi considerati in eccesso, e che quindi da una parte intrattiene il bambino in modo piacevole e produttivo, dall'altra affina gli automatismi psico-motori-sensoriali sviluppandone le capacità esecutive e manuali, collegandole alle intelligenze manuali sia fini che più globali.

Il pensiero delle sorelle Agazzi è particolarmente interessante. Concepiscono la relazione educativa in maniera più direttiva. Infatti, il referente dell'insegnante è il *gruppo*, la sezione. Non è una relazione biunivoca tra bambino e adulto, e non è mediata neppure dal giocattolo o da alcun materiale. Si crea una situazione meno strutturata, dove comunque il gioco non è totalmente libero (per evitare la cosiddetta ricreazione selvaggia) ma delineato secondo linee ben condotte e coordinate, sotto lo sguardo vigile e sereno dell'educatrice. Un ambiente che può essere visto un po' materno, dove avviene il passaggio tra il gioco libero e quello più ordinato tramite un *continuum esperenziale*. La forma ludica, secondo le due sorelle, è sempre per natura la preferita dei bambini, rendendo più facile e accettabile qualsiasi nozione che a primo acchito può sembrare arida e complicata.

Si deve insegnare giocando cosicché la lezione diventa giuoco e il giuoco lezione⁵⁸.

La tanto discussa contrapposizione con il lavoro e l'impegno quindi si annulla, in quanto l'attività ludica verrebbe inclusa nell'attività educativa, che quindi viene vissuta

⁵⁸ Agazzi, R., (1985). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. La Scuola: Brescia, 165. (12^a edizione).

giocando. Tale concezione si crea all'interno dei contesti scolastici che diventano l'ambiente ideale per sviluppare le qualità del bambino in un'atmosfera tranquilla, dove il gioco domina la scena nei vari campi, nell'ordine, nell'osservazione, nel linguaggio, nell'azione. Ciò che diviene più complicato è la definizione vera e propria di gioco, che non essendo delineata in maniera precisa, ne preclude qualunque analisi sul piano pedagogico. Il gioco secondo le Agazzi infatti non è un'attività ben definita, con un decorso delineato, ma è un flusso di

energia attiva e creativa... corsia di comunicazione e di espressione del mondo infantile⁵⁹.

Così facendo, qualsiasi cosa può diventar un gioco, tutto è un gioco (nella misura in cui però è accettata dai partecipanti al contesto). Questa intuizione rimane comunque valida per costruire occasioni di sfida e ingegno, attraverso uno *spirito creativo* che guida le attività da manipolative a intellettuali e dunque culturali.

Proseguendo con gli studi delle Agazzi, esse cercano di spiegare la serie di passaggi che portano dal *museo didattico* e dalla *cianfrusaglie* alle attività di riordino e di gioco simbolico.

Fu l'incontro di due chiodi che mi si aperse uno spiraglio. Li avevo intravveduti in quel mucchio di cianfrusaglie e di rottami. Erano di uguale spessore ma molto diversi nella lunghezza. Dopo averli domandati in prestito al possessore, figurarono nella mia lezione sul contrapposto lungo-corto accanto a due matite lunghe e a due corte che mi ero portata. Quale era il mio dovere davanti a così tanta inaspettata ricchezza? Occorreva pensare subito al modo di approfittarne. E quella mattina ci divertimmo al gioco del venditore di chiodi. In seguito, le idee pullulavano nella mente; certe volte era il materiale stesso che le suggeriva. Parecchi di quei miserabili rottami furono spunto dell'esercizio: cose intere e cose rotte. Scelte le più adatte, abbandonate quelle che affatto non si prestavano, dopo averle accuratamente lavate con la soda ed esposte ai bagni di sole, le suddivisi in alcune scatole⁶⁰.

Attraverso tale passaggio ci si rende conto della complessa attività di gestione della comunicazione educativa e didattica, tramite il gioco: prima viene fatta la proposta, proposta che deve essere competente e che deve accendere l'interesse dei bambini;

⁵⁹ Frabboni, F., (1974). *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze, 128.

⁶⁰ Agazzi, R., (1985). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. La Scuola: Brescia, 356. (12ª edizione).

linguaggi e codici diversi si ritrovano sullo stesso campo d'azione; la parola e l'azione si incrociano e si crea un'interdipendenza tra osservazione, manipolazione e simbolizzazione⁶¹.

Il gioco ha un ruolo importante anche sul piano psico-affettivo, in quanto svolge una funzione di connessione, conforto, umanizzazione della relazione bambino-maestro. Il bambino che gioca ha un'esperienza di vita nel mondo, e si proietta nel futuro immaginandosi grande, diverso da quello che è attualmente. Mentre l'adulto che gioca rievoca una modalità infantile con il mondo. Le prospettive sono certamente diverse, ma la compresenza di regressione e di crescita non impedisce a entrambi di avere la possibilità di vivere un'esperienza nella stessa area, in cui ci si riconcilia con il mondo mediante l'accettazione (e la creazione) di un immaginario alternativo, diverso, fine a sé stesso.

L'asimmetria della relazione educativa adulto-bambino si alleggerisce, proprio grazie al gioco, che mette gli interlocutori su un piano più autentico. Tuttavia quindi, più rischioso: proprio perché più vero, rivela anche le componenti e le latenze che in ambienti *normali*, vale a dire quelli precostituiti socialmente, restano nascoste o inconsce. Nel gioco, anche l'educatore stesso può essere sopraffatto dall'*alea* della situazione; può essere rapito dal suo stesso giocare, dal fervore e dalla passione che suscita. I valori che egli stesso dice di rappresentare possono passare in secondo piano, facendo cadere totalmente la distanza tra il *dire* e il *fare*. È un luogo di emersione autentico, naturalmente di sospensione dai paletti della vita reale di tutti i giorni, ambito elettivo di scambi che scavalca persino le generazioni.

Lasciate che quella forza della vita del bambino che tutto vivifica e plasma, e di cui non disponiamo più, trapassi nella nostra vita! Lasciate che i nostri bambini ci insegnino, che le delicate sollecitazioni della loro vita, le serene istanze del loro cuore trovino il nostro ascolto!⁶²

⁶¹ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 23-30.

⁶² Froebel, F., (1826). *L'educazione dell'uomo*. Editrice Ciranna: Roma, 270 (trad. it. 1971).

2.4.2 Il gioco come fenomeno originario o derivato?

Certamente nei classici non emerge se la condizione ludica sia precedente o successiva alla relazione educativa. Si può dire che se si considerasse positivamente la condizione antropologica dello stato di natura, il gioco rappresenta l'epifenomeno *spontaneo* di questa bontà originale. Dove invece le valenze sociali dell'educazione hanno valore prioritario, allora il gioco sarà una sorta di *validazione* del percorso educativo, il risultato di un itinerario di addestramento a codici e condizionamenti educativi. Nel primo caso può essere definito come dinamismo dello spirito, principio metafisico attraverso cui si manifesta l'assoluto nel suo assetto onniformativo (ricordando Froebel), o come istinto naturale basato biologicamente (ricordando Rousseau). Nel secondo caso invece parliamo di qualcosa di più strutturato, definito, forse anche civilizzato; risulta essere il raffinamento degli istinti motori e percettivi che trovano appunto un fine che è di tipo produttivo, che si manifesta in forma ludica ad opera di un ambiente e di un materiale predisposto.

Per Froebel il gioco ha valore eudemologico, spirituale, mistico e dinamico in grado di conciliare il mondo, la natura e lo sviluppo individuale lasciando integra la personalità del bambino: è il prodotto più puro e spirituale dell'infanzia, ma allo stesso tempo anche modello della vita umana, che vive in ogni cosa. Dà vita a una serie di sentimenti diversi, gioia, libertà, soddisfazione, pace, diventa fonte e anche causa di bene. Per Rousseau invece, l'aspetto principale è quello percettivo-motorio che è alla base dell'apprendimento sensoriale e quindi va valorizzato. Il primissimo approccio dell'uomo verso il mondo è una sperimentazione verso le qualità sensibili degli oggetti che lo circondano. Anche la Montessori evidenzia gli aspetti motori del gioco soffermandosi soprattutto sulle caratteristiche manuali e manipolative del gioco. La dimensione biologica e quella psico-spirituale vanno di pari passo, come sottolinea lei stessa riflettendo sull'immagine di un bambino di tre anni che, intento sempre a giocare con qualcosa, andrà a elaborare con le mani ciò che la sua mente inconscia ha assorbito in precedenza. Con il gioco proverà a elaborare gli stimoli ambientali e le impressioni giunte alla sua mente, costruendo sé stesso tassello dopo tassello.

Il profilo che emerge del bambino montessoriano sembra essere quello di un bambino rigido con sé stesso, concentrato sul gioco e non distratto, in un contesto silenzioso e non

rumoroso, ordinato e non confuso, metodico e ripetuto senza divagazioni. Un bambino tranquillo e riflessivo. Ciò porta naturalmente a riflettere sull'esatta tipologia di gioco alla quale ci si sta riferendo e a quali condizioni. Froebel e Rousseau sviluppano il discorso sull'aspetto evolutivo, mentre la Montessori si discosta dallo stato di natura presentato dai due autori romantici. Il bambino che descrive è colto negli ambienti che frequenta, che sono sempre ben definiti. Gli autori come Froebel e la Montessori che hanno provato a definire il gioco anche sul piano empirico, hanno dovuto affrontare un certo meccanicismo delle applicazioni didattiche del *metodo* rispetto ai guadagni teorici. Froebel finì per ricevere critiche sulla sua *teoria dei doni* (le Agazzi parleranno di *geometrizzazione* del cervello infantile), mentre della Montessori verrà criticato la validità del suo materiale di sviluppo, la visione un po' troppo individualistica del bambino e la determinatezza dello spazio educativo. Tutto così strutturato, così preciso e definito, attività che dedicano tempi eccessivi al riordino, programmi che rendono l'andamento didattico artificioso. I materiali non prettamente riservati all'attività tolti, in modo che ci siano solo gli oggetti utili allo svolgimento metodico dell'attività prevista a difesa serrata del contesto educativo, utilizzato così per rendere prevedibile e omologata l'esperienza ludica quasi come fosse uno studio in laboratorio.

Negli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali sanciti con il D.P.R. 10 settembre 1969* a tal proposito, il gioco che veniva presentato era una sorta di principio metafisico da contemplare, dove l'adulto non aveva funzione di orientamento o stimolo, ma stava semplicemente all'interno del contesto senza distogliere il bambino da ciò che stava facendo per spostarlo su attività che secondo lui avrebbero potuto essere più importanti. Si noti invece la prospettiva diversa portata negli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali ridefiniti con il D.M. 3 giugno 1991* che evidenzia le valenze socializzanti e socio-cognitive del gioco che diventa il mezzo ideale dell'apprendimento. Infine, *Le Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Indicazioni per il curriculum sancite dal D.M. 31 luglio 2007*, descrivono il gioco sulla base delle sue valenze indirette: a partire dalle situazioni quotidiane, dal gioco, dalle domande e dai problemi che si interfacciano al bambino, egli inizia a sviluppare tutta una serie di competenze trasversali quali manipolare, dedurre significati da simboli, riflettere, chiedere spiegazioni, ipotizzare; fino ad arrivare a capacità più complesse come

capire che esiste il punto di vista dell'altro e quindi prevedere, organizzare e pianificare azioni e risposte, interagire con l'ambiente.

Certamente rimane importante il tema del rispetto del bambino mentre gioca, promuovendone la libertà proprio in funzione dell'essere un bambino. I bambini hanno bisogno di giochi motori spontanei, all'aria aperta, ma anche di giochi in spazi chiusi, e non con orari rigidi. La *pedagogia a orientamento ludico* promuove le attività ludiche, includendo le maggiori proposte susseguitesì finora dai vari autori nella proposta di ambienti per l'infanzia di qualità. Uno degli esempi può essere il *Kindergarten* froebeliano, o la *Casa dei bambini* montessoriana, pensata per sostenere il bambino nel suo voler fare da solo, o anche la scuola materna agazziana di Mompiano⁶³.

2.5 Contesti educativi

Nell'Ottocento va da sé che l'attenzione si sposti anche sugli ambienti educativi. Difatti, secondo la studiosa Pauline Kergomard, che definì le scuole dell'infanzia a Berna come fatte di “tanta infanzia e poco giardino”, la qualità degli ambienti doveva essere rivista. Si soffermò su uno dei suoi ambienti di gioco, la sabbiera, annotandone le sue funzioni pedagogiche. La semplicità di un elemento come la sabbia fungeva da mezzo perfetto, economico ma dalle mille possibilità espressive. È la rappresentazione di un *contenitore* dove facilmente possiamo osservare quel rapimento estetico che contrassegna il gioco simbolico, dove il *puer ludens* può manifestarsi con tutta la sua energia creativa. La testimonianza:

V'erano altre cose interessanti, cassette di trenta centimetri circa di lunghezza e quindici-venti di larghezza, piene di sabbia leggermente umida. Ogni bambino prese la sua e l'esercizio cominciò. Si scavarono dei laghi, si elevarono montagne, si costruirono giardini inglesi, con microscopici fiumi serpeggianti intorno a boschetti (i fiumi erano formati da lamierini di zinco). In un'altra scuola, più povera ancora, non vi erano cassette; ogni bambino aveva davanti a sé, sul tavolo, il suo mucchio di sabbia, che lavorava con una specie di tagliacarte⁶⁴.

⁶³ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 31-35.

⁶⁴ Kergomard, P., (1886-95). *L'educazione materna nella scuola*. La Scuola: Brescia, 191 (trad. it 1976).

La sabbia, con le sue peculiarità, sembra quindi essere un mezzo perfetto per la creatività del bambino: può assumere qualsiasi forma, e con un po' di fantasia può rappresentare qualunque cosa. Predisponendo l'ambiente adeguatamente, è possibile osservare (sia a partire dal gioco con la sabbia sia da altri giochi di tipo simbolico) quella speciale condizione di assorbimento del bambino, di concentrazione, calma, che rivestono il gioco del ruolo di *mediatore ideale*, non solo dal punto di vista pedagogico, ma anche diagnostico e analitico. In quest'ultimo ambito, la studiosa Dora Kalff, fece derivare il gioco della sabbia dalla tecnica del *gioco del mondo*, creato a Londra dalla pediatra Lowenfeld per permettere ai bambini di dare libera espressione al loro mondo: la Kalff ne venne a conoscenza proprio per aver frequentato l'istituto di psicologia infantile della Lowenfeld.

Lo stato di concentrazione e rapimento estetico nel quale si immerge il bambino, crea la condizione ideale per studiarne gli effetti a lungo termine sulla formazione umana. Già Froebel, preannunciava che un bambino che giocava con costanza e tranquillità fino alla stanchezza fisica, sarebbe poi diventato un adulto tranquillo, disposto a promuovere con personale sacrificio il proprio bene e quello altrui. Riecheggia ciò che il gioco ha rappresentato fin dall'alba dei tempi: è portatore di valori trasmissibili nella vita reale futura. Valori esistenziali dotati di un senso pedagogico capaci di trasformare il bambino iniziandolo alla vita adulta senza per questo rubargli il tempo o negandogli il diritto di essere semplicemente bambino. Un altro tema molto caro ai classici della pedagogia: questa situazione di calma e concentrazione che rende il gioco non violento, rispettoso, capace per sua natura, di non corrompere lo spirito del bambino. La consapevolezza della profondità e del mistero dei processi formativi che si compiono nel bambino quando gioca, porta a non frammentare tutto con l'entrata forzata della didattica. Non è l'intervento diretto ad essere protagonista, ma l'osservazione attenta e tranquilla, che restituisce all'educatore il processo formativo.

Di quali realtà è capace l'infanzia? Come si può mediare tra natura, reale e artificio didattico? Riprendendo Froebel, egli ritiene che la realtà così com'è, con tutte le sue complicazioni e difficoltà, sottoporrebbe il bambino ad uno sforzo eccessivo per le sue piccole forze. Il mondo dentro al quale dovrebbe essere introdotto sarà un po' più semplificato, ma senza essere troppo artificioso. Egli indica i doni come mezzo per soddisfare questa esigenza, in modo che il piccolo possa esercitarsi con qualcosa adatto

alle sue capacità e ai suoi bisogni, realizzando quell'armonia senza la quale non c'è educazione⁶⁵. Da Froebel in poi, infatti, l'introduzione al mondo simbolico attraverso il gioco ha riscontrato il favore di vari autori, i quali hanno dato le loro proposte pedagogiche⁶⁶.

Froebel descrive un tipo di gioco dalla natura prevalentemente estetico-spirituale, che prevede un ambiente come il giardino, i doni come mezzo e l'umanizzazione come ideale formativo, arrivando al fine dell'ordine cosmico. La Montessori descrive un gioco invece di natura prevalentemente evolutiva, dove l'ambiente è la sua famosa Casa dei bambini, il materiale è strutturato e l'ideale formativo è la concentrazione, con la finalità di sviluppare un ordine delle cose. Infine, si può descrivere quello delle Agazzi la cui natura prevalente è creativa-socializzante, l'ambiente è propriamente la scuola dell'infanzia, i dispositivi sono materiali informali e gioco-lavoro, gli ideali formativi sono diversificati tra eticità, convivialità e domesticità e il fine è cogliere l'ordine nascosto delle cose⁶⁷.

2.5.1 E le scuole dell'infanzia?

L'importanza delle scuole dell'infanzia inizia a farsi più consistente, proprio perché i pedagogisti professano l'importanza di un contesto a misura del bambino. L'ambiente, gli oggetti, le caratteristiche di questi, sono elementi che hanno un certo rilievo nel contesto formativo. Ogni elemento che lo compone, fisico e sociale, influisce sulle azioni e sul comportamento del bambino e questo gli permette di instaurare relazioni significative con l'ambiente. Più quest'ultimo è ricco di stimoli, più il bambino sarà facilitato ad acquisire conoscenze, esercitare abilità, fare scoperte, sperimentare, trarre conclusioni e, in generale, sviluppare delle competenze.

La scuola dell'infanzia ha subito diversi cambiamenti, in seguito alle ricerche e alle scoperte dei vari studiosi che si sono interessati a questo contesto. Si possono raggruppare tre grandi categorie: una comprende quegli edifici progettati sulla base di un programma di sviluppo scolastico che prevede il rispetto di standard pedagogici nei quali l'ambiente è strutturato secondo la visione degli adulti; in seguito, ambienti che invece sono

⁶⁵ De Bartolomeis, F., (1968). *Educatori moderni e contemporanei*. Luigi Leonardi Editore: Bologna, 87.

⁶⁶ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 36-38.

⁶⁷ Cfr. tabella ivi, 39.

strutturati secondo le esigenze del bambino (vedasi i già citati Froebel e Montessori, come anche Steiner e Malaguzzi); e infine, edifici progettati da architetti che risentono particolarmente della loro influenza sull'infanzia, come l'*Avery Coonley Kindergarten*, realizzato dall'architetto Frank Lloyd Wright alla periferia di Chicago. Questa scuola dell'infanzia è stata costruita in base alla teoria dei doni di Froebel. Lo stesso architetto affermò che i triangoli lisci di cartone e i blocchetti levigati di acero erano rimasti impressi nella sua memoria sin dall'infanzia.

Naturalmente il progetto di una scuola dell'infanzia richiede grande creatività dei vari punti di vista, da quello pedagogico a quello architettonico, ma anche sociale e culturale. Quello che ormai accomuna le varie scuole è il superamento del vecchio concetto di trasmissione esclusiva del sapere: le scuole sono luoghi creativi, spazi adatti alle esperienze e non rivolti unicamente al sapere. Ecco perché diviene quindi necessario che sia uno spazio a misura di bambino, ricco di elementi che possano facilitarne lo sviluppo di abilità, competenze ed esperienze concrete; come fossero laboratori ricchi di tutti quei materiali e mezzi per permettere costruzioni, adattamenti, trasformazioni, giochi, indagini. Quando si entra in un ambiente destinato ai bambini, si colgono subito i messaggi sulla qualità delle scelte e delle cure che stanno alla base del progetto educativo.

Inizialmente le scuole sono state costruite senza tener conto di tutti questi parametri. Più che altro era necessario costruire edifici solidi e nulla di più, senza dar peso alla presenza di ambienti adatti all'espressione dei bambini, alla loro esplorazione e sperimentazione. Certamente la sicurezza è importante, ma non è tutto. Lo spazio deve permettere al bambino di fare esperienza del mondo e dell'altro. Deve essere anche un ambiente confortevole, che lo faccia sentire a suo agio. Considerevole è anche l'importanza della dimensione estetica, che diventerà presto una caratteristica dello spazio scolastico⁶⁸.

I bambini, infatti, fin dalla più tenera età, sono dotati di un'altissima sensibilità percettiva nei confronti dello spazio, anche in maniera inconscia: conseguentemente l'ambiente assume un ruolo essenziale. Diventa un elemento costitutivo della formazione del pensiero del bambino e possiede un linguaggio incisivo. Non si basano unicamente sulla vista o l'udito, ma sfruttano appieno anche gli altri sensi, quali olfatto e tatto. La

⁶⁸ Močinić, S., Moscarda, C., (2016). *L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia*, 1, 5. Università Juraj Dobrila di Pola Facoltà di Scienze della Formazione, Studia Polensa.

percezione è soggettiva e olistica, si diversifica da persona a persona ed è naturalmente influenzata dalla cultura di appartenenza; le differenze percettive possono essere influenzate anche dal sesso e dall'età. Ecco perché va posta attenzione nella cura di luci, colori, forme, organizzazione degli spazi; il bambino passerà diverse ore dentro le stanze della scuola; quindi, anche soffitti e pareti giocano un ruolo importante. Negli asili nido pure i pavimenti hanno la loro importanza: i bimbi rotolano sul pavimento, gattonano e giocano spesso a terra quando sono piccoli. Fanno propri elementi sia reali che fantasiosi per costruire una loro realtà.

Per gli adulti potrebbe essere più difficile riuscire a captare i bisogni del bambino e vedere attraverso i suoi occhi; non danno loro le possibilità di sviluppare i loro interessi e le loro capacità in ambienti adatti a stimolarli. Ed è per questo che cambiare ottica permette di capire quali effettivamente sono le scelte migliori per un ambiente come la scuola dell'infanzia. Gli educatori pongono domande, fanno confronti, preparano materiali con cui sperimentare, promuovono la verifica delle abilità del bambino, trasmettono un modello di rapporto aperto e pronto al dialogo, rendendo protagonista attivo del suo stesso apprendimento proprio il bambino. In conclusione, il lavoro dell'educatore risulta essere in simbiosi con le caratteristiche dell'ambiente per rendere funzionale la scuola per il bambino.

Gli ambienti come questi segnano e costruiscono le storie personali dei bambini, e si modificano insieme a loro. Osservare costantemente le dinamiche che si snodano in questi ambienti permette di riadattarli e modificarli in base alle esigenze che di volta in volta si presentano.

La costruzione e l'organizzazione dello spazio nella scuola dell'infanzia deve consentire (Ceppi, Zini, 1998.; Frabboni, 1992): 1) al bambino di: a) esprimere le sue potenzialità, curiosità, competenze; b) esplorare, ricercare da solo e con gli altri; c) rinforzare la sua identità, autonomia e sicurezza; d) poter comunicare con gli altri suoi coetanei; e) vedere rispettata la sua identità e la privacy; 2) all'educatrice di: a) sentirsi integrata nel rapporto con i bambini e i genitori; b) sentirsi sostenuta nella realizzazione, organizzazione e archiviazione di progetti; c) essere riconosciuta nella propria esigenza di privacy; d) avere la possibilità di incontrarsi con esperti, colleghi e genitori in spazi e arredi appropriati; e) essere sostenuta nel processo di aggiornamento e formazione professionale; 3) al genitore

di essere accolto, informato e di poter collaborare e incontrarsi con altri genitori e educatori⁶⁹.

Froebel, pioniere degli ambienti a misura di bambino, fu uno dei primi a sperimentare attraverso la creazione del *Kindergarten* (l'attuale scuola dell'infanzia) l'esaltazione dell'autonomia spirituale del bambino in quanto essere umano. Le attività del *Kindergarten* vanno dal gioco fino a lavori di taglio, piegatura, intreccio, modellaggio, giardinaggio, in un ambiente studiato appositamente. In particolare: l'ambiente esterno mette il bambino a contatto con la natura, attraverso spazi adibiti alla coltivazione di piantine e al lavoro sia individuale sia di gruppo; in quello interno invece, i bambini imparano attraverso il mezzo tipico froebeliano, il *donno*.

⁶⁹ Ivi, 8.

Capitolo 3. Al cuore della questione educativa del gioco.

Se già nell'Ottocento i più grandi pedagogisti iniziarono ad investire le proprie energie sul gioco e sui suoi innumerevoli impieghi educativi, nel Novecento il gioco diventa uno dei protagonisti principali dei nuovi ambienti educativi, scolastici e non. Come finora delineato, il gioco ha sempre avuto, in ogni epoca storica, un suo fine: modellava il bambino per la sua futura vita da adulto; sicuramente fungeva anche da intrattenimento e divertimento, ma molti giochi e competizioni erano studiate appositamente per formare e educare il bambino. È quindi indubbia la sua funzione educativa, che però viene vista sotto una nuova luce: diventa il mezzo con cui trasmettere la cultura, i saperi, con cui abituare il bambino allo stare in mezzo agli altri, dargli in mano dei valori su cui costruire la sua persona e scoprire il mondo attorno a sé.

3.1 La vivacità teorica del Novecento

Un enorme lavoro di teorizzazioni sul gioco si è compiuto nel corso del Novecento che lo ha portato ad una completa emersione attraverso un insieme di vari ambiti disciplinari, dalla psicologia alla sociologia, così come anche alla storia alla filosofia e naturalmente alla pedagogia, tutte sollecitate da istanze nuove. I nuovi studi sull'età evolutiva hanno dato manforte a queste teorie, che hanno riscoperto l'infanzia come un'età di attività proprie, specifiche e connesse indissolubilmente al mondo ludico.

Da qui è emersa la lettura *strutturale* del gioco, visto come un'esperienza fondamentale e ricorrente, dal grande potenziale formativo, così da tutelarne la sua dimensione pedagogica. Una lettura estremamente attuale che arriva sino allo scenario odierno, dove la tecnologia è entrata nel mondo ludico offrendo spunti mai avuti prima, rischiando di impoverire il gioco stesso per quello che è, modificandone i suoi punti caratteristici e depotenziandone la sua capacità formativa. Il mercato odierno ha catturato l'essenza del gioco cambiandolo, rendendolo molto più tecnico, mercificato, professionalizzato, un gioco ormai più eterodiretto e quasi spettacolare. Basti riflettere sui due modelli creati nell'attuale *pedagogia ludico-sportiva*: da un lato si trova il corpo ludico-sportivo come

dispositivo pubblicitario, finalizzato a un uso prevalentemente di mercato; mentre dall'altro lato ecco il corpo ludico-sportivo come dispositivo formativo, strumento necessario alla percezione di sé, come tessuto emotivo dell'Io capace di esprimere tutta la dimensione umana. Diventa così di grande importanza riuscire a restaurare il nesso tra cultura ludico-sportiva e processi formativi, così da riportare il gioco alla sua "naturalità" e poterlo ricollocare al centro di una prospettiva autentica, formativa e comunicativa. La nuova missione diventa quella di recuperare le forme ludiche così da sottrarle alle tecniche di mercato: ritornare al gioco libero, fantastico e a quello narrativo, di esplorazione e di gruppo, come pure a quello legato alle tradizioni culturali. E la tecnologia in tutto ciò? Essa ha portato enormi progressi nei campi più vari, e sarebbe dunque un errore demonizzarla ed escluderla completamente dal mondo ludico: ciò che resta da fare è utilizzarla in maniera *critica*, guardando ad essa come ad una risorsa e collocandola su un piano formativo, vedendola come un mezzo e non come un fine. La città sta riadattando i suoi spazi pensando anche alla realizzazione di ambienti strutturati, adatti al *free time* dei bambini e dei ragazzi. Enti pubblici e privati stanno introducendo le più diversificate proposte: la cultura e la pratica del gioco in ambienti strutturati e organizzati, che permettano di guardare al rilancio del gioco, alla sua rifondazione concreta e organizzativa e soprattutto collegata il più possibile alla quota lasciata in eredità dai contributi teorici del Novecento.

Dunque il Novecento si è concentrato sul gioco, proprio perché sono aumentati gli studi sulla civiltà, e di conseguenza sul nesso che ha con quest'ultimo, osservato come elemento *creatore di cultura*, guidato dalla sua maestosità storico-culturale e sull'estensione che ha in diversi campi. Il gioco è stato studiato non solo in ambito infantile, ma anche adolescenziale, sul suo ruolo sviluppato nello sviluppo cognitivo-metacognitivo, mentale e affettivo, così come anche relazionale. Il gioco come apertura al mondo e attività di apprendimento per la riflessione sui problemi e su una loro risoluzione; senza comunque dimenticare l'impoverimento causato dalla tecnologia odierna che crea la necessità di un recupero del gioco in modo da poterlo rilanciare in tutta la sua capacità formativa⁷⁰.

⁷⁰ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 129-133.

3.1.1 Huizinga e il gioco *sociale*

Lo studioso Huizinga, nato a Groninga nel 1872 e deceduto a De Steeg nel 1945, si concentra sul gioco dopo una formazione personale abbastanza poliedrica. Durante una prima fase delle sue ricerche, si dedica al tema della formazione della coscienza nazionale olandese. A conclusione di ciò può affermare che la prevalenza di un modello storiografico che privilegi il modo di pensare anziché la storia politica e militare, permette di spiegare molti aspetti della vita culturale di un'epoca. Per lui l'attività dello storico (contro ogni precetto positivista) è una ricostruzione intuitiva dello *stile di vita* di un'epoca, in quanto presupposto che rende così comprensibili i vari aspetti dell'epoca in questione. Storia delle culture significa storia delle forme della civiltà. Uno dei suoi volumi sicuramente più citati (citato già anche qui) è *Homo Ludens*, dove egli sviluppa una teoria del gioco innovativa proponendo un'idea di civiltà come convenzione e come gioco, dove il rapporto tra gioco, festa e cultura è strettamente intrecciato. Introduce, in sostanza, un'idea di cultura come insieme di fenomeni sociali utilizzando l'invariante del gioco. Nella sua teoria, infatti, egli analizza gli elementi che si sviluppano durante il gioco e giunge alla conclusione che l'uomo li sperimenta senza rendersene conto: l'ordine, le regole, la delimitazione spazio-temporale e tante altre che iniziano ad essere praticate con il gioco e poi diventano parte di tutte le realtà della vita. Questi elementi non intervengono solamente in forme competitive come ad esempio nella guerra, ma anche in campi come la giustizia, la poesia, il sapere. Ogni azione umana può essere ricollegata allo schema del gioco, perché come dice Huizinga la civiltà si sviluppa nel gioco come *sub specie ludi*. Il concetto di gioco e quello di cultura si vedono quindi integrati, poiché il gioco è un fenomeno culturale ed è studiato a partire dai mezzi della biologia, della sociologia, della psicologia, dell'antropologia. Diventa un concetto primario di grandezza culturale, ed essendo un *fatto dello spirito* risulta insito nella società e nella sua conseguente evoluzione.

3.1.2 Caillois e il gioco *fondamentale*

Lo studioso Roger Caillois, nato a Reims nel 1913 e morto a Parigi nel 1978, si è dedicato ad un ampio ventaglio di studi. Il filo comune dei suoi variegati interessi è l'attenzione ai lati inverosimili del reale. Nella sua opera *Les jeux et les hommes* egli illustra l'unico tentativo rimasto ad oggi di teoria sistematica del gioco. Ispiratosi a Huizinga, nella sua

analisi determina gli ambiti entro cui è possibile definire il gioco, per contrapposizione alla realtà. Lo descrive come un'attività dalle diverse caratteristiche: è sicuramente *libera* (non si obbliga a giocare); *separata* (poiché ha un contesto preciso di spazio e di tempo); *incerta* (non si possono conoscere a priori risultati e svolgimento); *improduttiva* (non è finalizzata alla ricchezza materiale o alla produzione di qualcosa, eccetto per i giochi d'azzardo, ma non è questo il caso); *regolata* (è infatti caratterizzato da regole che si distaccano dato il particolare contesto dalle leggi ordinarie); *fittizia* (il giocatore sa bene che non è vita reale)⁷¹.

L'autore passa dunque ad identificare quattro macrocategorie che permettono di classificare i giochi. La prima è l'*Agon*, ossia "campo di battaglia" (dal greco). Vi sono tutti i giochi di competizione, giochi in cui si crea in modo artificiale una condizione di parità fra tutti i partecipanti per poi decretarne un vincitore, che emerge per una particolare qualità. Può essere di tipo *muscolare* (gli sport) e di tipo *cerebrale* (come gli scacchi). Poi vi è l'*Alea*, "gioco di dadi" (dal latino): vi sono i giochi che riguardano la semplice fortuna, che sono quindi determinati dal destino e non da qualche particolare abilità. Nessun altro tipo di impegno può cambiare le sorti del gioco, e spesso c'è una ricompensa. *Mimicry*, imitazione (dall'inglese): quei giochi in cui si assume un'identità fittizia, in cui si "fa finta che"; ci si muove in un mondo di fantasia e si finge di essere altro da sé. Infine, *Ilinx*, vortice, gorgo (dal greco): giochi in cui per qualche frangente di tempo si entra in una sorta di trance, in cui si perde un attimo la stabilità e la lucidità, come ad esempio le altalene, le montagne russe, le giostre, le acrobazie. Può inoltre esistere anche una sorta di *vertigine* di ordine morale, riscontrabile in quei giochi che possono finire in maniera non prevedibile (ad esempio in una rissa o qualcosa di simile), o quei giochi, per così dire, rischiosi, dove ad esempio si fa precipitare qualcosa da un dirupo. L'autore spiega che comunque queste categorie non sono da considerarsi fisse e precise; molto spesso i giochi presentano caratteristiche variabili che li fanno rientrare in più categorie. Lo studioso passa poi a descrivere anche la funzione di quelle che chiama *potenze* o *modi di giocare*: la *paidia* e il *ludus*. Le indica come fasi distinguibili e conseguenti tra loro. La prima sta a rappresentare quella fase del gioco in cui esso è ad una sorta di *potenza primaria d'improvvisazione*, quell'impeto giocoso iniziale guidato

⁷¹ Cailliois, R., (1981). *I giochi e gli uomini*. Fabbri-Bompiani-Sonzogno-ETAS: Milano.

dalla fantasia e dalla spensieratezza, come i gridolini di un gruppo di bambini in un cortile, a cui non si sa dare una connotazione distintiva. Quando questa fase inizia ad incanalarsi nella fase successiva, si intravedono schemi e regole più precise; si costruiscono obiettivi e ci si organizza, e si passa quindi alla fase del *ludus*. La *paidia* è esuberanza e rumore, il *ludus* crea occasioni e strutture di gioco attraverso cui appagare la *paidia*⁷².

3.1.3 Bruner e le combinazioni comportamentali

Jerome Seymour Bruner, nato a New York nel 1915, concentra inizialmente i suoi studi sulla percezione e psicologia sociale. Poi si sposterà sullo sviluppo dei processi cognitivi in particolare nel periodo della prima infanzia, ispirandosi anche alle teorie psicopedagogiche di Piaget e Vygotskij.

Nella sua opera dedicata al gioco, *Play*, pubblicata nel 1976 con Jolly e Sylva, Bruner esplica quella che secondo lui è la vera sostanza del gioco, la sua caratteristica più importante: il prevalere dei mezzi sui fini. Esso porta a liberare dalla tensione del risultato positivo: ciò non significa che il gioco sia totalmente privo di scopi, ma che il procedimento va ad acquisire un'importanza maggiore rispetto al risultato finale. Le attività compiute in una sessione di gioco fanno sì che ci si arricchisca di nuove capacità e si rendano più articolate le azioni. Durante la sequenza di gioco le azioni che compie il bambino sono tra le più diversificate: sono segmenti di comportamenti spesso derivati da sequenze che di per sé non sono proprie del gioco. Ne consegue, secondo Bruner, una riduzione del rischio d'insuccesso. Allo stesso tempo si avrà una sospensione del senso di frustrazione per chi sta giocando; essendo il procedimento l'aspetto più importante, un ostacolo che si viene a creare strada facendo potrà essere affrontato con tranquillità e costituire persino un momento di novità e allegria, proprio perché non sarà *responsabile* di un eventuale cattivo risultato. Il gioco permette un atteggiamento di disponibilità nei confronti del mondo esterno, permette di sperimentare un nuovo tipo di libertà. Senza dimenticare che attraverso il gioco si presta attenzione a particolari che in altri contesti e occasioni potrebbero passare inosservati. Infine, bisogna ricordare la natura volontaria del gioco: esso non ha pressioni ambientali né minacce urgenti, e non deve adempiere a

⁷² Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 132-136.

limiti di tempo o spazio, perché non solo non ha scopi, ma parte sempre da iniziative volontarie del soggetto.

I frutti del gioco sono proprio questi: le persone o gli animali che giocano acquistano abilità e collegano azioni in maniera insolita. Esso permette di sperimentare e di scaricare le frustrazioni, e di conseguenza diventa attività preponderante soprattutto per i primi anni di vita; essendo un'attività su base volontaria, si protrarrà per diverso tempo soprattutto, appunto, durante l'infanzia. Il contesto che crea un ambiente di gioco permette anche di sperimentare comportamenti e azioni che in realtà sotto pressioni funzionali non potrebbero essere sperimentate. Molte attività e comportamenti umani importanti richiedono un lungo periodo di attività combinatoria opzionale e libera da pressione per risultare trasferiti e impressi, seguendo all'interno delle attività ludiche un percorso di perfezionamento che le porterà ad essere utilizzate in futuro nella vita adulta. Secondo ulteriori studi di Bruner, i bambini imparano a risolvere progressivamente dei problemi posti dall'uso di materiali con cui hanno avuto esperienze di gioco in precedenza. Ciò si basa sull'ipotesi secondo cui l'organismo è intento a costruire o a modificare un modello interiore o di contesto. Chi sta giocando infatti, eseguirà degli esperimenti motori e manipolativi per ottenere le informazioni necessarie alla prosecuzione delle azioni⁷³.

3.1.4 L'ontologia del gioco di Fink

Fink, uno dei massimi esponenti del movimento fenomenologico, nato a Konstanz nel 1905 e morto a Freiburg nel 1975, è molto influenzato dal pensiero di Husserl e Heidegger. Le idee del movimento originario, il pensiero dell'infinito e del gioco, sono tre degli elementi che devono essere recuperati per dare vita a una nuova idea del mondo che non sia più metafisica. Le emozioni devono entrare a far parte del discorso filosofico, allargando così l'orizzonte su fenomeni dell'esistenza quali il gioco, il conflitto, il mito o la gioia inserendosi nel più ampio quadro delle applicazioni del discorso fenomenologico. Secondo Fink un fenomeno come il gioco acquista un significato universale, una *trasparenza cosmica*, in grado di spiegarsi al mondo come nello stesso tempo il mondo si spiega al gioco. Egli distingue però il gioco come fenomeno *umano* dal *gioco del mondo*.

⁷³ Ivi, pp. 137-138.

La peculiarità dell'essere-nel-mondo dell'uomo permette al gioco umano di essere assunto come fenomeno cosmico. Fink esprime la sua critica sulla concezione metafisica del gioco (la quale secondo la visione platonica è ridotto a immagine apparente del mondo, mentre invece dal punto di vista mitico il gioco è sacralizzato e ricondotto a regole prefissate di cui l'autore non è l'uomo ma dei o demoni) stabilendone una serie di *determinazioni* del concetto filosofico.

Nel gioco, come in altri campi quali il lavoro o l'amore, l'uomo si apre al mondo. Nel gioco sembra imitare la stessa onnipotenza del mondo. Si crea un contesto surreale, dotato di un senso di gratuità e gioia per il sensibile. Il gioco diventa simbolo del mondo stesso, senza avere scopo, progetto o fondamento, ma essendo apertura agli spazi e ai tempi per l'essere delle cose: e questo stesso ha un fine e un significato ricco di valori. A differenza del *gioco umano*, il *gioco cosmico* è invece un gioco senza giocatore, poiché un governo cosmico non può essere attribuito a nessuna entità fisica e personale⁷⁴.

3.2 Il paradosso

Il *paradosso* del gioco è determinato proprio in questa caratteristica: il partecipante non è su un mondo altro, all'infuori dal mondo reale staccato dall'esperienza quotidiana. Si trova in questo confine che lo rende immaginario e al contempo reale, vero e falso. La realtà è presente nel gioco ma non rappresentata com'è realmente. Il bambino sa di giocare in un giardino, sa di avere di fronte un albero, ma con i suoi amici può tranquillamente "far finta che" sia la sede spaziale dei nuovi nemici da combattere. Il gioco è un costante *come se* anche quando non è propriamente un gioco simbolico o teatrale.

Il *come se* è l'elemento simbolico che da un lato sistema le cose in modo da poterle adattare all'esperienza che il bambino sta conducendo sul momento, dall'altro è una metafora del reale. In questo spostamento della realtà si determina una ri-costruzione della stessa. La rielaborazione da parte del bambino della realtà diventa un atto di interpretazione ed elaborazione, ermeneutico, dove nel farlo utilizzerà anche quei valori, quelle regole sociali e quelle negoziazioni (certamente non perfettamente coscienti nel

⁷⁴ Fink, E., (1960). *Il gioco come simbolo del mondo*. Lerici: Roma.

giocatore ma vissute attraverso la ludicità) che avrà imparato dal mondo dell'adulto. Il bambino interpreta il mondo e lo gioca, e il gioco diventa interprete del mondo mescolando piani diversi e costruzioni cognitive diverse rafforzando e influenzando le strutture comportamentali.

Essere come se è sapere che si è come se si fosse (e così ci si trova dentro un mondo di fantasia) e che si è, al contempo, come si è (e qui siamo dentro la realtà di noi stessi): insomma un bel paradosso. I paradossi sono dentro il gioco, anzi il gioco è un paradosso elevato a potenza. Anzi è una serie di paradossi che si intersecano l'un l'altro⁷⁵.

Il primo livello di paradosso è quello citato da Bateson quando descrive il gioco della lotta fra due scimmie: le azioni che si possono osservare richiamano la lotta ma non rappresentano in maniera effettiva una lotta vera e propria. I due partecipanti stanno facendo *come se* stessero lottando, ma non stanno realmente lottando tra loro. Le azioni nelle quali sono impegnati non denotano ciò che nella realtà denoterebbero davvero quelle azioni.

Le azioni di gioco di un bambino seguono una logica *altra*, un tipo di logica che non procede passo passo secondo il metodo del ragionamento, fatto di operazioni, classificazioni, esclusioni, negazioni. La logica seguita è di tipo creativo: tutto può essere in un dato momento vero e in un dato momento anche falso; il giocatore sa di essere davvero impegnato in un'azione, ma non per questo quest'ultima è una finzione; si possono provare emozioni di tipo diverso che allo stesso tempo possono essere negate facendo finta di provarle (come fingere di piangere). Il gioco è un atto cosiddetto biassociato, nel quale una percezione o un'azione si possono inserire in due schemi di riferimento coerenti ma anche incompatibili tra di loro. Un giocatore si pone già, proprio a partire dal fatto che sta entrando nell'ambiente di gioco, nelle condizioni di poter negare ciò che sta facendo, di poter dire l'esatto contrario dell'emozione provata e di poter affermare il contrario delle scelte intraprese.

“Rifugiarsi” nel paradosso del gioco può portare ad un secondo livello di paradosso. Quando si gioca a giochi come *I quattro cantoni* o *Palla seduta*, ogni giocatore può scegliere di opporsi o allearsi in qualsiasi momento a qualsiasi altro giocatore, in questo

⁷⁵ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 142.

modo non avrà mai nemici o amici fissi ma solo e sempre un qualcosa di misto, un amico-nemico contemporaneamente. Ogni azione di gioco presume un veloce cambio di decisioni, e queste brusche possibilità di cambiamento provocano sequenze relazionali contraddittorie, cambiamenti di partner e avversari che mettono il giocatore in una condizione di va e vieni relazionale.

Questo tipo di gioco è stato oggetto di studio in particolare da Parlebas. Sono tutti giochi le cui regole stesse inducono a relazioni ambigue e ambivalenti dagli effetti contraddittori. In questo tipo di giochi infatti è come se ci fossero due canali comunicativi diversi, un doppio vincolo di fedeltà/tradimento, ed è interessante notare come questa sia caratteristica di diversi altri giochi, dove si riscontrano paradossi relazionali, spaziali, temporali che possono mettere in discussione anche l'idea stessa di gruppo, di vittoria, di squadra.

Dunque, la perdita dei giochi tradizionali come questi nella società di oggi diventa ancora più grave proprio perché priva ai ragazzi di sperimentare quelle dinamiche intra ed inter psichiche che si riproducono quando i paradossi e le ambiguità entrano a far parte delle vicende ludiche. Nel gioco ci vuole un pochino di coraggio proprio perché niente è senza rischio. Rischio che comunque è limitato in rapporto alla capacità di distanziarsi dalle sponde che ogni giocatore acquisisce: questa distanza permette di vedere il luogo nel quale ci si trovava prima di giocare, il tempo nel quale si stava vivendo l'attimo precedente, gli effetti e le relazioni con le altre persone, che sono ancora percepibili ma sono diversi, relativi, distanti, possibili di cambiamento. Prendere le distanze non è negare l'altro, piuttosto è la capacità di riconoscerne la *transitorietà*, la relatività e la condizione di essere e non essere. Tutto ciò permette alla mente di muoversi e riposizionare idee ed emozioni all'interno di un contesto per sua caratteristica piacevole, accettabile e accettato⁷⁶.

3.2.1 Approfondendo Bateson: il paradosso nel contesto ludico

Questo studioso nato a Granchester nel 1904 e morto nel 1980 a San Francisco, inizialmente intraprende studi di scienze naturali ed antropologia. Diviene uno degli ispiratori e figura essenziale della Scuola di Palo Alto grazie anche alla sua teoria del

⁷⁶ Ivi, p. 143-144.

doppio legame, dove spiega la frequente incongruità tra la comunicazione affettiva e quella verbale, e per questo si dedica poi agli studi sulla comunicazione. Nel frattempo, nasce il suo interesse per il gioco. Come lo descrive? Quasi come fosse un'emozione attraverso la fantasia. Nella sua opera *The Message "This is play"*, egli trae alcune ipotesi sui vari scopi (individuali e sociali) attivati dal gioco. Con la frase "questo è un gioco", intreccia il concetto di gioco e di comunicazione, affermando che se tutti gli animali sono capaci di giocare, allora sono capaci di comunicare: stanno utilizzando infatti dei segnali metacomunicativi. Ad esempio, ci si rende conto immediatamente del mordicchiare amichevole di un cane verso un altro, ben diverso da un mordere vero e proprio, aggressivo e minaccioso. Il paradosso dunque dov'è? Bateson lo presenta qui: il morso amichevole mostra la natura doppiamente paradossale del gioco, dato che questo gesto non è un'aggressione e nemmeno un morso vero e proprio. "Questo è un gioco" diventa metacomunicativo, va a creare quello sfondo che permetterà di definire la situazione e di comprendere il senso e l'intenzione dei messaggi e dei gesti in esso racchiusi; aspetto che l'autore definisce paradossale, proprio perché i gesti all'interno di questo contesto sono altro rispetto a quello che possono sembrare a primo impatto. Sempre a livello comunicativo, diventa molto strano dire "gioca!" come non si direbbe mai "ridi!" a qualcuno, nemmeno a sé stessi, ed è per questo che ciò può avvenire solo in meta-comunicazione.

Il gioco coinvolge emozioni, reazioni fisiche percepibili e specifiche, come anche la catarsi, e può essere considerato sicuramente un'attività terapeutica, ma impossibile da descrivere in termini imperativi.

3.3 Perché il gioco è apprendimento

Il gioco è o non è apprendimento? L'apprendimento è consustanziale al gioco o meno? L'accostamento vuole far luce sulle possibili connessioni che ci sono tra i due tipi di esperienza. Dunque, giocando si impara? E se sì, cosa si impara? Il gioco permette di produrre conoscenza? Rispondere a queste domande è sicuramente molto importante per la pedagogia dell'infanzia, in quanto le risposte possono influenzare i percorsi educativi da seguire con i bambini. Se le risposte mostreranno connessione proficua tra gioco e

apprendimento, risulterà allora indispensabile che l'attività ludica venga valorizzata in questo senso; se invece le connessioni non saranno molto forti si potrà considerare comunque il gioco presente in un percorso educativo con una valenza differente: per il suo influsso positivo sulla crescita emotivo-affettiva del bambino.

3.3.1 Il gioco come assimilazione di Piaget

Rispondendo alla questione relativa al rapporto tra gioco e apprendimento, non si può non citare il contributo di Piaget. Per lo studioso occorre anzitutto fare una distinzione tra *assimilazione* e *accomodamento*, e dal loro ruolo intrecciato nel raggiungimento dell'equilibrio che sarà poi l'*adattamento*. L'assimilazione si ha quando un individuo utilizza qualcosa nel suo ambiente per un'attività che fa già parte delle sue conoscenze; uno schema già immagazzinato viene così utilizzato per un oggetto nuovo o una situazione nuova, qualcosa di acquisito applicato ad un'altra situazione. Si ha invece accomodamento quando le risposte già acquisite non risultano efficaci in una situazione nuova, e di conseguenza occorre modificarle. Questo viene messo in atto quando si percepisce una difficoltà, un cambiamento, ed è questo il primo step per avviare un processo di apprendimento: quando c'è una perturbazione dell'ambiente sufficientemente seria da innescare meccanismi di risoluzione per la perturbazione stessa. Secondo Piaget il gioco sta dalla parte dell'assimilazione e ne è la sua forma più pura, in quanto non ancora equilibrata con l'accomodamento alla realtà. Si parla sia del gioco senso-motorio che di quello simbolico, che proprio per questo motivo verrà abbandonato man mano che il bambino si inserisce nel mondo fisico e sociale. Il gioco secondo Piaget non produce nuova conoscenza, non è una forma di apprendimento, è piuttosto un *allenamento*: le conoscenze e gli schemi già acquisiti vengono utilizzati e quindi esercitati nel gioco. È qualcosa di senza dubbio indispensabile ma non sufficiente per creare nuove conoscenze. Il gioco resta comunque, per Piaget, in linea con la concezione di Groos sul gioco degli animali come esercizio preparatorio, qualcosa di necessario per lo sviluppo infantile, poiché consente di assimilare il mondo attorno a sé in quanto esercizio di autoaffermazione. Aspetto quindi necessario, assieme all'accomodamento, per raggiungere l'adattamento, e trasformare situazioni più difficili in esperienze più raggiungibili. È in questo senso che lo studioso lo vede come uno strumento di

apprendimento, perché se si trasforma l'iniziazione al calcolo o alla lettura in gioco, sarà sicuramente più semplice per il bambino appassionarsi e dedicarsi.

Lo studioso di antropologia Sutton-Smith, interessato alle tematiche educative, riprende il punto di vista di Piaget. Affermare che il pensiero rappresentativo si elabori nell'interazione tra soggetto e oggetto, farebbe poggiare la sua concezione su un'epistemologia ingenua: l'accomodamento sarebbe quasi una fotografia della realtà. Sutton-Smith continua dicendo che vi è un'asimmetria nelle funzioni svolte dall'imitazione e dal gioco nello sviluppo del pensiero, pendendo per la prima; ulteriormente sostenuto dal fatto che Piaget ritiene che il gioco vada progressivamente a scemare con la progressiva acquisizione di forme di pensiero logico e più razionale. La critica più dura riguarderà lo sviluppo delle operazioni cognitive di tipo razionale e convergente a scapito di quelle immaginative e divergenti: il pensiero simbolico per Piaget resterà tipico del gioco infantile, qualcosa di poi scarsamente utile nella vita dell'adulto.

3.3.2 Bettelheim e il gioco come mezzo per capire la realtà

Solitamente gli psicoanalisti che si occupano d'infanzia considerano il gioco molto importante per i suoi aspetti psicodinamici, per la sua possibilità di provare affetto, emozioni, desideri, di sperimentare il pensiero simbolico e immaginativo. Anche Bettelheim rientra tra questi pensatori, ma si focalizza maggiormente sulle possibilità che il gioco dà al bambino di scendere a patti con la realtà esterna. Riferendosi alla teoria di Sigmund Freud sullo sviluppo mentale, si può constatare che inizialmente il bambino è tutto Es: non ha quindi distinzione di sé e del mondo e il suo funzionamento mentale è analogo a quello che gli adulti possono sperimentare nei sogni, fantasie, mancanze di negazioni, assenza di temporalità ad esempio. Lo stesso modo che utilizza la psiche quando è investita dal principio del piacere, quasi si fosse preda di un desiderio incontrollabile che non ammette né limiti né dilazioni. Preferisce soddisfare nell'immediato sensazioni illusorie piuttosto che ricercare soluzione nella realtà. Questo pensiero viene man mano (attraverso un cammino non di certo tutto in discesa, con tanto di conflitti e delusioni) canalizzato verso un'accettazione della realtà che è fuori da sé stessi e indipendente, con cui si devono fare i conti per ottenere soddisfazioni reali e durature. Bettelheim in uno dei suoi testi, *Il mondo incantato*, esemplifica il conflitto tra

questi due principi attraverso le favole. Si pensi a quella della formica e della cicala, dove la prima, per raggiungere una soddisfazione più grande e reale, si è dedicata con fatica al lavoro per prepararsi alla stagione successiva, mentre la seconda ha preferito una soddisfazione più immediata, godendosi il presente senza fare nulla, ma effimera; stessa cosa per i tre porcellini: solo la casa di mattoni del terzo porcellino, costruita con fatica e dedizione, resisterà al lupo.

Il bambino, come gli adulti, si muove tra sogno e pensiero adattivo durante la veglia, e si ritroverà molto presto capace di distinguere la realtà dalla fantasia; tuttavia, per Freud, resterà ancorato al pensiero fantastico per tutta la prima infanzia, cosa che gli permetterà di trovare soddisfazione per i suoi desideri più profondi; qualche esempio potrebbe essere avere la mamma tutta per sé, o possedere dei superpoteri. Tutte fantasie che poi vengono sfogate nel gioco. Quindi, il gioco, secondo Bettelheim, proprio per la sua capacità di realizzare le fantasie tramite gli oggetti della realtà, diventa uno strumento essenziale per compiere una sorta di *esami di realtà*. Il gioco non è solo e soltanto fantasticheria: nella fantasia il bambino può essere il re del suo regno fantastico, ma ci saranno delle regole che i partecipanti al gioco vorranno siano rispettate, sia da loro stessi che dal re. Altrimenti il gioco non avrà più modo di continuare, e il piccolo re resterà senza regno⁷⁷.

Il gioco si trova immerso nella realtà, si avvale dei suoi oggetti e si svolge con altre persone che fanno parte della stessa realtà. La sua materialità offre la possibilità al bambino di confrontarsi con i limiti fisici (si pensi alla costruzione di una torre con dei cubi) e a quelli sociali (per una buona riuscita del gioco è necessario che si rispetti il punto di vista condiviso da tutti i partecipanti). Ed è per questo che il bambino fa le prime comprensioni della realtà attraverso il gioco: inizia a chiedersi cosa può fare con certi oggetti, come può impiegarli, sperimenta le leggi della probabilità e la casualità, e si imbatte con le regole di comportamento che lo stare insieme agli altri impone. Come dice la psicoanalisi, ogni gioco poggia su un'esperienza emotiva, che può essere una fantasia, un desiderio o un'angoscia, ma allo stesso tempo si serve degli oggetti del mondo, che quindi rendono l'esperienza più vicina alla realtà, e per questo i processi di pensiero che si innescano sono capaci (ma anche tenuti) a rendere conto della realtà.

⁷⁷ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 63-68.

Una volta resosi conto dell'esistenza di questi limiti, quindi, le sue strategie di pensiero andranno a ricercare delle soluzioni per piegare le cose alla propria volontà: investigando così sulle proprietà del mondo esterno, il bambino inizierà a farne esperienza e a muoversi all'interno di esso. Ma non è solo conoscenza di leggi: è propriamente un mezzo per comprendere il mondo, per avvicinarlo a sé; la bambina che accudisce le sue bambole come la sua mamma fa con le figlie, o il bambino che imita il lavoro del papà, sono tentativi di approccio alla realtà, di capire il mondo dei loro genitori e quindi degli adulti. Con il gioco si impara a conoscere la variegata molteplicità dei significati attribuibili a persone, eventi, istituzioni. Una comprensione che avviene tramite un'azione imitativa, con il quale si può sperimentare qualcosa fingendosi qualcun altro. In sostanza per Bettelheim, i limiti che il gioco propone sono funzionali alla comprensione del mondo. E questo rifacendosi a Freud, che nel suo *Il poeta e la fantasia*, accumuna il gioco più ad un'attività artistica che alla fantasticheria. Non sono cose di cui un bambino si vergogna: di certo non ha timore di dimostrare le sue fantasie al mondo, e questo perché sono una sorta di *promessa di futuro*, espressione del diventare grandi. Un po' come il poeta, il bambino non ha vergogna di rappresentare le sue fantasie appoggiandosi agli oggetti del mondo reale, esprimersi attraverso azioni concrete e visibili, venendo a patto col mondo esterno, rendendo il gioco un fenomeno pubblico, aperto alla conoscenza e alla comprensione⁷⁸.

3.3.3 Bruner e il gioco come prototipo del pensiero divergente

Lo studioso Bruner invece, propone una teoria del tutto nuova, nella quale al gioco viene data una grande importanza per lo sviluppo cognitivo, ma non al livello teorizzato da Piaget. Egli, infatti, afferma che il gioco è quella palestra indispensabile per creare nuove combinazioni comportamentali che non potrebbero essere sperimentate sotto pressione funzionale, cioè durante le attività necessarie alla sopravvivenza. Bruner, rifacendosi ai suoi studi di etologia, mostra come quella che potrebbe sembrare *diseconomia* delle attività ludiche nei cuccioli animali, sia in realtà una garanzia affinché possa instaurarsi un rapporto flessibile tra individuo e ambiente. Solitamente le specie animali superiori affidano la loro sopravvivenza a meccanismi di risposta che sono solo per la minor parte innati: è qui che si viene a creare l'ambiente adatto per i cuccioli che, protetti dagli adulti

⁷⁸ Bettelheim, B., (1977). *Il mondo incantato*. Feltrinelli: Milano, 222.

del gruppo, possono dedicarsi ad attività apparentemente definalizzate, come giocare, esplorare, azzuffarsi per finta, che si riveleranno alla fine tutte produttive, in quanto consentono di apprendere l'esperienza reinterpretandola. È una *spinta alla variazione* del pensiero umano più sofisticato, è lo “scoprire e astrarre leggi e regolarità da situazioni nuove”: il pensiero di cui il gioco è espressione non è *convergente*, non ammette problemi con un'unica soluzione; è *divergente*, ossia alla ricerca di più prospettive e soluzioni alternative. Diventa un'attività combinatoria, che permette di disporre i dati in più prospettive diverse.

Questa stessa spinta, descritta in toni non positivi da Piaget come una tendenza tipica infantile di far rientrare il mondo nei propri schemi, rivelandone la diversità e le conseguenti difficoltà adattive, diventa tutt'altro con Bruner, che ne esalta il carattere produttivo poiché consente di vedere le cose già conosciute secondo prospettive diverse, ricombinabili, riutilizzabili in situazioni e momenti diversi. Più che chiedersi cos'è un determinato oggetto, il bambino si chiede come può utilizzarlo, cosa può fare, in perfetto atteggiamento divergente di chi possiede le capacità di vedere le cose secondo più punti di vista. La *combinatorietà* è un tipo di pensiero creativo proprio delle attività espressive, dove ci si chiede se in una data situazione le cose possono presentarsi diversamente, o se un tipo di elemento può funzionare in un altro modo, o quando si elaborano teorie; ed è tipico del mondo ludico. Sta qui il perché del gioco come forma di conoscenza, proprio perché le azioni compiute durante una sessione ludica, essendo manifestazioni di pensiero divergente, possono condurre casualmente a nuove scoperte e variazioni. Questo permette quel salto propriamente intenzionale dal noto all'ignoto, in cui il bambino scopre e si avvicina al *nuovo* provando ad analizzarlo attraverso gli schemi a lui familiari, sviluppando così nuove conoscenze.

L'attività combinatoria nell'uomo ha un ruolo di primaria importanza che dà vita a nuove possibilità di riorganizzazione delle stesse esperienze. Nel mondo ludico gli oggetti vengono sganciati dalla loro normale funzione di sempre e diventano dei *perni*, come propone Vygotskij, per far viaggiare l'immaginazione: vi è dapprima una decontestualizzazione e poi una ricontestualizzazione in altre situazioni che segna il sopravvento del significato sul significante (quante volte i bambini con dei bastoncini raccolti nel bosco hanno fatto finta di scagliare incantesimi come fossero delle bacchette magiche?). Il “fare finta che”, “fare come se”, che sono caratteristiche proprie del giocare,

permettono di trasformare attraverso l'immaginazione e il pensiero combinatorio le cose e le situazioni, dando vita a ipotesi e costruzioni inedite. Il gioco diventa una libera esplorazione del mondo reale e dei suoi significati messi a disposizione dalla società, consentendo un'integrazione flessibile che non è semplicemente una riproduzione di usi o norme, o ruoli. Bruner stesso diceva che

può servire da veicolo per insegnare la natura delle convenzioni di una società, e può anche ragguagliare sulla natura della convenzione in sé stessa⁷⁹.

C'è una netta differenza tra una copia pappagallesca e un'interpretazione: è quest'ultima quella che fanno i bambini quando pensano alle azioni degli adulti che li circondano; ne estraggono i significati reinterpretandoli e questo permette loro, anzitutto, di adattarsi ai sistemi di regole della società dove sono, e poi di comprenderne propriamente il significato.

3.3.4 I salti concettuali e il cambio delle regole di Bateson

Dal pensiero creativo di Bruner si giunge al pensiero distruttivo di Bateson che, da sottolineare, non sta ad indicare qualcosa di negativo, anzi: proprio perché ha del potenziale distruttivo allora si può parlare di pensiero creativo. Il punto è la capacità del gioco di produrre commistioni e salti logici di qualità, quindi altamente produttivi. Per Bateson il gioco va visto come una metacomunicazione paradossale che segnala a tutti i partecipanti che le azioni vanno interpretate in un certo modo e che non hanno lo stesso significato che avrebbero se non fossero, appunto, un gioco. Il tipico esempio fornito dallo studioso è quello di due scimmie in uno zoo: un giorno egli si soffermò a osservare il comportamento dei due animali notando, chiaramente, come la sequenza non fosse una lotta vera e propria, e che fosse chiaro anche ai partecipanti. Il morso non era davvero un morso, era proprio un mordicchiare *giocosamente*⁸⁰. Il gioco è una *cornice* per l'azione. Un po' come il pugno alzato è sì una minaccia, ma non è propriamente un pugno, o come in una recita teatrale. La cornice data da situazioni come queste permette di attribuire determinati significati alle azioni che vi hanno luogo. La cornice metacomunicativa "questo è un gioco" trasforma i significati delle azioni

⁷⁹ Bruner, J. S., (1972). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando Editore: Roma, 50 (trad. it).

⁸⁰ Bateson, G., (1996). *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina Editore: Milano (trad. it).

trasportandoli da un piano reale a un piano immaginario, fittizio, quindi ricontestualizzate in un nuovo sfondo.

Secondo Bateson la mente umana (sia del singolo sia quella impropriamente detta *distribuita*, ossia quella propria delle culture o degli ecosistemi) è formata da mappe, e mappe di mappe, cui si dovrebbe applicare la teoria dei tipi logici di Russell e Whitehead secondo la quale c'è sempre una discontinuità tra la mappa e i suoi elementi⁸¹. Tuttavia, Bateson fa notare che la comunicazione umana non può funzionare secondo questa teoria: ogni messaggio contiene un aspetto di contenuto e uno di relazione; quest'ultimo solitamente è segnalato dal linguaggio non verbale, e chiarisce l'interpretazione del messaggio. Ecco che ogni comunicazione è metacomunicazione, oltre al contenuto fornisce istruzioni sulla sua interpretazione.

“Questo è un gioco”: i messaggi, i segnali, le azioni e tutto ciò che fa parte del contesto in quel dato momento sono non esattamente veri o comunque non corrispondenti all'effettivo significato reali che si avrebbe in contesti quotidiani. Nel gioco la *mappa* e il *territorio* vengono identificati e allo stesso tempo distinti, dando vita a un primo processo in cui sono, appunto, identificati, e a un secondo processo in cui saranno distinti: realtà e significati non sono la stessa cosa. La teoria dei tipi logici non viene rispettata in ogni forma di comunicazione, e questo non è né uno svantaggio, né un problema: anzi, se si tenesse conto di una regola simile per ogni contesto la comunicazione sarebbe per lo più costituita da messaggi stilizzati, regolati da norme rigide, e l'evoluzione in sé della comunicazione si arresterebbe. I paradossi dell'astrazione intervengono in tutte quelle situazioni comunicative più complesse, altrimenti non potrebbe esistere nemmeno l'ironia.

Giocando le visioni della stessa realtà aumentano, i punti di vista si diversificano, si reinventano le situazioni dando loro un nuovo senso. E questo significa che il gioco è in continua evoluzione, e le regole possono cambiare durante il gioco stesso; è quello che rende davvero umani gli umani. Secondo Bateson questo è il punto più pregnante del deutero-apprendimento, ossia “imparare ad imparare”, invitando ad ipotizzare anche sulla conseguente possibilità di “imparare a disimparare”, che diventa molto importante nel

⁸¹ Vedasi Russell e Whitehead per ulteriori approfondimenti.

momento in cui si apprende a non aspettarsi regolarità, riuscendo a continuare nonostante le regole cambino in continuazione, essendo perfettamente *dentro* il gioco.

Questo essere dentro il gioco diventa il punto cruciale ma anche il punto di distacco tra l'adulto e il bambino: perché accade? Il bambino *sa* di essere dentro al gioco, l'adulto farà fatica a capire la differenza tra l'esserci e il semplicemente *dire* di giocare. Si tratta di un modo di stare al mondo che va fuori dagli schemi logici e dalle regole rigide delle normali abitudini della quotidianità. L'imporre di giocare, come già precedentemente detto, è impossibile: si *decide* di entrare nel gioco cavalcando il paradosso.

3.4 Nel cuore del gioco

Tutto ciò che è stato oggetto di analisi finora vuole dimostrare l'importanza del riconoscere la potenzialità creativa del gioco, essendo questo un tipo di pensiero divergente che si presta perfettamente alla soluzione dei vari problemi della vita umana. Naturalmente non significa che il gioco sia la soluzione di tutti i problemi, ma che esso è il mezzo per eccellenza per sviluppare attitudini necessarie alla risoluzione dei problemi. Non semplici *prove di realtà*: il gioco permette di immaginare le cose in altri modi, e ciò permette di sviluppare la capacità di pensare alle cose sotto vari punti di vista, inediti e inusuali, una realtà non stereotipata.

È necessario, quindi, rispettare il gioco in quanto forma di pensiero divergente e, secondariamente, chiedersi se sia possibile (e sensato) passare dal gioco alla creazione artistica e del pensiero scientifico. Pensando infatti alle scuole dell'infanzia o agli altri servizi per l'infanzia, il gioco ha ormai un ruolo centrale da diverso tempo nei curricoli rivolti ai bambini prima dell'ingresso nella scuola primaria. Ecco alcune delle diverse direzioni che si possono profilare, e che non devono necessariamente essere prese in alternativa tra loro.

Primariamente, il gioco diventa *oasi di pace*, moratoria alla frustrazione, modalità di autoaffermazione e comprensione del mondo tipica del bambino. Ciò significa dare al bambino uno spazio-tempo dilatato per il gioco, riservato, e quindi anche separato dalla realtà ordinaria, una separazione fisica e psicologica che va salvaguardata. Il gioco non

deve essere in questo senso *addomesticato* dall'adulto: egli stesso deve, invece, diventare protettore dello *spirito ludico*, incoraggiando l'incongruenza, le variazioni, le separazioni dall'ordinario. Non deve essere contenuto o intrappolato in direzioni preimpostate, ma deve essere semplicemente assecondato. Magari anche accompagnato, ma solo se l'adulto sa stare dentro al gioco.

In seguito, si afferma la necessità di sostenere e promuovere la divergenza propria del gioco: essa, infatti, è quella che permette lo sviluppo di nuove strategie di pensiero e di nuove visioni della realtà, collegandosi al decentramento, alla decontestualizzazione, all'integrazione narrativa. Un esempio che si può tirare in causa è quello delle *SVALSI*, la *Scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili*, che si propone di agire all'interno di quell'area di sviluppo prossimale ludico di gruppi infantili tramite un intervento da parte dell'adulto che tenga conto delle proposte di gioco del bambino, finalizzato tramite strategie di *tutoring* e *scaffolding*, in modo che i bambini diventino giocatori esperti.

Infine, la divergenza va protetta e sostenuta in qualsiasi attività anche non ludica, dalle attività espressive a quelle più scientifiche. Ma ciò non va fatto per trasformare grossolanamente in gioco ciò che gioco non è, anzi: va fatto per sostenere i processi spontanei di pensiero divergente che i bambini iniziano a manifestare nei primi tentativi di scrittura, di narrativa, di osservazioni. Iniziando da qui, attraverso strategie analoghe a quelle utilizzate per le attività ludiche, si potrà promuovere il pensiero divergente e convergente.

L'adulto ha un ruolo importante in quanto diventa l'ascoltatore dei bisogni del bambino, da quelli espressivi a quelli conoscitivi, cogliendo domande, iniziative e sostenendone l'inventiva, diventando un compagno d'avventura, mettendo a disposizione la sua esperienza quando si rende necessario, svolgendo anche un ruolo di facilitatore delle spontanee iniziative del bambino. Per fare ciò però bisogna premettere un'apertura ludica da parte dell'adulto verso l'infanzia e tutte le sue manifestazioni⁸². La combo ambiente e facilitatore adulto permettono di sfruttare tutte le possibilità di crescita e sviluppo di conoscenza del gioco.

⁸² Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 73-78.

Il periodo di vita infantile gode perciò di una centralità a sé, ha una propria dignità, merita rispetto delle sue caratteristiche e delle sue peculiarità. Le accelerazioni, i salti, non aiutano i bambini nel loro naturale percorso di crescita; il bambino non deve rincorrere obiettivi prefissati dall'adulto, ma deve solo essere accompagnato nel suo cammino. Il rispetto dei tempi personali di ciascuno diventa essenziale.

3.4.1 L'unicità di ogni bambino

Fino ai sei anni l'educazione si rivolgerà all'interesse del bambino, ne coinvolgerà ogni aspetto, dato che ambiente, relazioni sociali che vive, peculiarità caratteriali faranno l'unicità di ogni bambino: ognuno di essi è unico e irripetibile. In questi anni si avrà una crescita dinamica sia sul piano corporeo che sul piano sociale. Le potenzialità che verranno fuori dovranno essere promosse, tenendo naturalmente conto che non si tratta di un percorso lineare e stabile; data l'unicità di ogni bambino, si avrà l'unicità di ogni percorso di crescita. L'educazione non deve essere fondata su un'idea generica di bambino, ma deve essere modellata su ciascuno di essi, tenendo conto però di alcuni punti fondamentali comuni. Alcuni tratti, infatti, accomunano i vari percorsi di crescita dei bambini.

Fin dalla nascita i bambini sono dotati di spirito di iniziativa che li indirizza nel mondo, li fa pensare, li fa riflettere, fa porre loro delle domande. Non restano spettatori passivi della realtà esterna. Ciò di cui non sono capaci è gestire l'impianto emotivo che accompagna questa parte della vita: per questo l'adulto si rende importante nel guidarli e indirizzarli verso il riconoscimento delle varie emozioni e della loro regolazione. Stanno costruendo pian piano il loro mondo, e la fantasia e il gioco sono i protagonisti principali nell'assemblaggio delle loro prime idee. Ritorna il pensiero divergente, autore creativo indiscusso, e si trova spazio persino per la noia, che va sperimentata, in quanto anch'essa emozione che può dare origine a nuove idee. Il gioco, ovviamente, diventa il mezzo attraverso il quale si esprimono, scoprono il mondo, elaborano le azioni e, di conseguenza, apprendono. L'intensa socialità di questo periodo della vita è manifestazione dell'interesse che i bambini nutrono reciprocamente tra loro, instaurando così rapporti di cooperazione, di affetto e di scambio che saranno la base del futuro sviluppo sociale e di apprendimento. Parlando quindi di centralità del bambino, va da sé che le decisioni che lo riguardano debbano essere fatte tenendo conto anche del suo punto di vista: essi sono

co-costruttori di significati con gli adulti e con gli altri bambini, e devono essere resi partecipi dei processi decisionali⁸³. La curiosità funge da motore naturale verso la scoperta del mondo esterno e le sue caratteristiche. Quest'ultime si diversificano in fenomeni fisici, oggetti materiali, proprietà e relazioni, ulteriormente influenzate dalla presenza di altre persone che si muovono con l'ambiente. In questo processo i piccoli protagonisti mostrano impegno cognitivo e sociale, che coinvolge sia il corpo che la mente dall'osservazione iniziale fino alla riflessione e alla conseguente azione, insieme anche al turbinio di emozioni diverse che hanno modo di sperimentare. Quest'impegno va sostenuto e promosso dall'adulto in tutte le sue modalità d'espressione: può accadere infatti che differiscano molto dai bambini più piccoli a quelli più grandi. Risulta importante sostenere quest'impegno e protagonismo dei bambini favorendo la co-costruzione di nuovi significati. L'ambiente a misura di bambino favorisce l'iniziativa e rende concretamente visibili i risultati.

L'acquisizione di capacità rappresentative costituisce una trasformazione che segna in profondità la modalità di conoscere dei bambini in questi anni. Avviene secondo un lento processo e ha importanti conseguenze sull'organizzazione del pensiero e sulla comunicazione dei bambini, che viene prima trasformata dallo sviluppo del linguaggio poi da un suo uso sempre più elaborato nel dialogo con gli adulti e con gli altri bambini⁸⁴.

Il gioco, protagonista ancora una volta indiscusso, permette di elaborare i propri vissuti affettivi, di costruire la propria identità corporea e psichica, di strutturare un'immagine positiva di sé, di sperimentare l'intelligenza rappresentativa e simbolica e, in sostanza, di *conoscere*. Esso permette di entrare pienamente in contatto con sé stessi, regala sensazioni di benessere, diventa quindi veicolo di elaborazione dei propri vissuti, *cura del sé*. Allo stesso tempo diventa la *voce* del bambino, con cui possono esprimere ciò che li interessa, incuriosisce, preoccupa. Riconoscere dunque l'importanza del gioco nella fascia da zero a sei anni significa predisporre ambienti adatti e a misura di bambino, dedicarvi del tempo, arricchirne ed espanderne le trame⁸⁵.

⁸³ Ministero dell'istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione, (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei"*, 16-17.

⁸⁴ Ivi, p. 19.

⁸⁵ Ivi, pp. 19-20.

3.5 Il gioco e il mondo adulto

Gioco come pre-ludio alle forme socio-relazionali adulte, un'anticipazione sperimentale di quello che un giorno l'individuo dovrà realizzare nella più complessa dimensione sociale. Lo studioso Erikson ipotizzava, infatti, l'esistenza di una continuità tra l'esperienza ludica del bambino e le numerose attività intraprese dall'adulto. Il fatto che il gioco consenta di entrare in relazione con un tempo presente e un tempo futuro, permette la visualizzazione di scenari di vario tipo che potrebbero realizzarsi o meno. La competenza immaginativa nasce dalle primissime esperienze che il bambino fa nei primi mesi di vita: attraverso i sensi come la vista e l'udito, e attraverso la relazione che intrattiene con la prima persona che se ne prende cura, ossia la madre. La vicinanza e la lontananza della madre si alternano in una cornice spazio-temporale in grado di fornire comunque continuità al rapporto.

Il gioco *inizia* qui: il bambino inizia a scoprire il mondo intorno a sé e inizia giocando. È però sicuramente più difficile stabilire una *fine* del gioco; rispetto a questo vi sono posizioni contrastanti. Alcune scuole di pensiero affermano che il gioco continui anche in età adulta, quando si osservano ad esempio situazioni che sono separate dalla vita quotidiana di una persona; a tal proposito, Erikson sostiene che in realtà è possibile rintracciare l'eredità del gioco nelle più svariate forme dell'agire umano, dall'ambito storico a quello politico e a quello sociale. Vi è una *ludicità matura*, arricchita da capacità che sono proprie dell'adulto e da situazioni diversificate. Questa risulta essere l'eredità nel mondo adulto del gioco infantile.

Il gioco risponde a regole diverse da quelle presenti nella società: non vi sono obblighi precisi o risultati da raggiungere inevitabilmente; c'è dell'impegno, ma non è qualcosa che genera ansia o paura, al contrario, il gioco si rivela una valvola di sfogo per riuscire a dominare le varie aree della propria personalità, soprattutto quelle in cui si incontrano delle difficoltà di gestione. Attraverso di esso il bambino può controllare cose che nella normalità della vita potrebbe solo subire: l'esempio di Freud del rocchetto può essere utile. Il tirare a sé il rocchetto, secondo lo psicanalista, rappresenta l'allontanarsi e l'avvicinarsi della madre, che è un atto subito, mentre essendo il bambino a controllare il rocchetto, in questo caso svolge un ruolo attivo.

Una forma assunta nell'infanzia dalla capacità dell'uomo di pianificare esperienze per mezzo della creazione di situazioni tipo, in modo da gestire la propria realtà.

In età evolutiva è essenziale che il gioco faccia parte sia dei processi evolutivi sia di quelli di insegnamento, soprattutto nelle più tenere età. Ritornando alla figura dell'adulto che, conscio dei naturali processi di sviluppo dell'attività ludica del bambino e dell'adolescente e delle rispettive differenze, si prodigherà nella progettazione di contesti che contengano sia elementi ludici che elementi tecnici e disciplinari, ponendo maggiore attenzione sui primi allo scendere dell'età. Ritualizzare il gioco e le attività creando dei tempi e degli spazi cadenzati secondo una linea chiara e precisa diventa importante, così da avere in ogni unità educativo-didattica gli stessi esercizi. Si possono proporre giochi inerenti all'apprendimento in questione oppure utilizzare il gioco come *interruzione intenzionale* del lavoro in itinere⁸⁶.

3.5.1 Verso l'attività ludiforme

Nella società odierna l'attività principale dell'adulto è il lavoro, che però mantiene con difficoltà un rapporto sano con la dimensione intellettuale e riflessiva, e ancora peggio, con quella ludica. Il gioco nella sua espressione più libera e naturale può rappresentare una forma di sintesi fra la parte creativa della mente e il corpo: il gioco è azione, e naturalmente anche emozioni e immaginazione. La tendenza diffusa è invece quella di relegarlo non solo al mondo dei bambini, ma anche alla sola sfera corporea-esperenziale; in realtà esso è molto di più. Il lato ideativo-riflessivo è uno degli aspetti principali dell'elaborazione del sapere, e come già precedentemente illustrato, esso è insito naturalmente nelle attività ludiche; non esiste gioco senza la creazione di scenari nuovi, fuori dall'ordinario o senza visioni alternative della realtà. La *mens ludens* progetta. Eppure il lavoro difficilmente assume connotati ludici, rimanendo del tutto distaccato dal piacere che il bambino prova giocando: nell'ambiente formativo scolastico il passaggio dal *gioco* al *lavoro* avviene in maniera eccessivamente brusca, venendo a creare quello che Claparède denomina come *corto circuito scolastico*; al passaggio viene data una

⁸⁶ Travaglini, R., (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Franco Angeli: Milano, 62-64.

motivazione estrinseca, costringente, che si rivela essenziale nel rapporto tra *gioco* e *motivazione*, caratteristica fondamentale per lo sviluppo di capacità intellettuali.

Questo vale soprattutto per le materie degli ambiti linguistici e matematici, un po' meno per materie come il canto o il disegno. La formazione in materie di ambito linguistico-matematico si fonda per lo più su una spinta motivazionale *extrascolastica*. Luoghi di apprendimento non formale e informale diventano i luoghi dove si sviluppano maggiormente le attività ludico-esplorative automotivate, che faranno da base per lo sviluppo di competenze future. Ciò è dimostrato dagli studi condotti da Bloom negli anni '80 su un campione di persone affermate in campi molto diversi tra loro: lo sviluppo di competenze e talenti nei giovani passa sempre prima da una fase principalmente ludica. Il vero problema di oggi sta proprio nel suddetto passaggio: nelle principali agenzie educative si incontrano diverse difficoltà per passare dal gioco ad attività che mantengano sì le caratteristiche del gioco, ma che siano più strutturate e socializzate rispetto ad esso.

Le attività di carattere ludico sono sempre senza fini utilitaristici e materialistici, non si svolgono meccanicamente o abitudinariamente: sono tutte esperienze automotivate e per questo gratificanti.

Molte sperimentazioni etologiche hanno constatato la tendenza del bambino a dedicarsi ad attività ludico-esplorative, facendo di questo una tendenza innata. La tendenza al gioco, infatti, trova riscontro nell'immagine dell'*homo ludens*, naturalmente incline alle attività ludiche e alle espressioni che le riguardano. Lo studioso Visalberghi individua lo spartiacque tra l'*automotivazione* del gioco e l'*eteromotivazione* del lavoro nel momento della divisione del lavoro in epoca preistorica; se per l'uomo *primitivo* il passaggio era più lento e graduale, per l'uomo di oggi assume caratteristiche negative che lo portano ad una vera e propria scissione traumatica dal mondo ludico al mondo socio-lavorativo. Ed è per questo che la sua idea di scuola prevede, se diligentemente organizzata, di ottimizzare le capacità intellettuali di ciascuno realizzando il passaggio da una forma puramente ludica di attività a delle esperienze di tipo *ludiforme*.

3.6 Il luogo sicuro

La vita degli abitanti d'Ottavia è meno incerta che in altre città. Sanno che più di tanto la rete non regge⁸⁷.

La città di Ottavia sembra essere il luogo perfetto per paragonarlo alle attività ludiche. Gli abitanti sanno di essere sospesi tra due picchi, la realtà e la fantasia, e si tengono in equilibrio fra le due. Usano gli oggetti di gioco, li trasformano, ma allo stesso tempo avvertono il senso di realtà che li circonda e non rischiano in maniera eccessiva né con le persone né con le cose. Nel frattempo, riescono a sentirsi sganciati dal tempo e dallo spazio.

Se i giocatori si dimenticano di essere sostenuti dall'una e dall'altra sponda, l'equilibrio si rompe e il gioco finisce. I buoni giocatori (in genere) sanno che 'più di tanto la corda non regge'. Solo chi si lascia travolgere dal gioco (come il giocatore Dostoevskij) o chi finge di giocare (come avviene a scuola con molti giochi didattici) spezza le corde e rischia di cadere nel vuoto. Camminare sulle corde sospese (che si muovono a seconda del peso o del movimento di chi le percorre) richiede destrezza e competenza, richiede la consapevolezza di essere in un luogo protetto e nello stesso tempo rischioso. Ed è proprio questa consapevolezza ambivalente, ci dice Calvino, che fa di Ottavia una città sicura⁸⁸.

Il gioco è definito come una sorta di spazio *altro*, qualcosa che esce fuori dagli schemi della realtà, e tutto ciò che riguarda il mondo reale per un attimo viene messo a tacere. Le regole che vigono durante il gioco sono naturalmente diverse da quelle che ci sono nella realtà, creando una divisione fra chi sta giocando e chi no, fra chi è partecipe e chi guarda. Ovviamente il gioco non è da vedere come un annebbiamento totale dei pensieri che fa perdere di vista tutto il resto: la peculiarità di questo fenomeno è proprio quella di far camminare i suoi partecipanti su una sorta di confine tra la realtà e il mondo immaginario dentro al gioco, lungo i suoi bordi, con i piedi pronti a entrare (come quando ci si coinvolge emotivamente) o a uscire (magari quando è ora di andare o quando si rende necessario l'intervento di qualcuno di esterno). Tutto ciò si regge su un equilibrio sostenuto da impegno e consapevolezza, sostenuti da due mondi nello stesso tempo.

⁸⁷ Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma, 141.

⁸⁸ Ibidem.

Capitolo 4. Risvolti odierni: il gioco oggi.

Il gioco ha ormai la meritata considerazione: i programmi educativi nei nidi, nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole primarie, hanno particolarmente a cuore questo elemento. Gli studi dimostrano non soltanto l'importanza che esso assume nella vita del bambino, ma anche l'enorme potere educativo che possiede nel guidare le scelte, le azioni e in generale la formazione del piccolo protagonista. Da quando si è iniziato a vedere il bambino come un essere dotato di una sua dignità, di specifiche caratteristiche e bisogni, la sua immagine si è arricchita di complessità e sfumature, abbandonando la frugale visione del bambino come un semplice mini-adulto.

Naturalmente il gioco ha subito grandi cambiamenti fino ad oggi, trasformando non solo il mondo dell'infanzia, ma anche l'approccio dell'adulto verso il bambino che gioca. I mezzi stessi sono cambiati: come già citato, la tecnologia ha costituito una rivoluzione in sé e anche per tutti gli ambiti in cui essa ha esercitato la sua influenza, trasformando le pratiche ludiche dei bambini.

4.1 Fra norma, spontaneità e artificio in educazione

In una sana dimensione ludica, l'impostazione educativa militaresca-disciplinare è da evitare (non è mica Sparta), fondandola più su dinamiche qualitative che quantitative, democratiche e dialogiche anziché verticistiche e autoritarie.

Quella che viene definita *etichetta* è un'unità fusionale tra forma e contenuto, apparenza e sostanza: nei luoghi socio-educativi ha un fondamento naturale, espressione naturale dell'individuo. Essa è l'insieme di quelle norme comportamentali che regolano i rapporti fra gli individui, e questa è una potenzialità etico-normativa intrinseca del substrato biopsicologico di ogni individuo; sarà l'educazione a stimolarne la sua emersione, e quindi lo sviluppo della stessa⁸⁹.

⁸⁹ Travaglini, R., (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Franco Angeli: Milano, 88-89.

Un aspetto interessante è quello che riguarda lo sviluppo della moralità nelle fasi ludiche. Gli studi di Piaget, successivamente integrati da quelli psicoantropologici di Kohlberg, individuano una progressiva evoluzione di questo concetto nella mente del bambino, il quale passa da un primo egocentrismo a un progressivo allargamento delle strutture mentali preposte alla socializzazione. Kohlberg considera la moralità come quel fattore che equilibra l'individuo con gli altri e con l'intero mondo, proprio come dimostreranno i successivi studi antropologici sperimentali condotti tra Stati Uniti, Kenia, India e altri paesi⁹⁰.

Dai risultati di questi studi e in accordo con il pensiero di Piaget, egli teorizza che la coscienza morale è un aspetto intrinseco della natura umana, non è relativo, e si sviluppa nel corso di tre livelli consecutivi e gerarchici, favoriti naturalmente dall'ambiente socio-formativo che ne facilita l'espressione.

Il primo stadio è quello del livello *pre-convenzionale* (tra i quattro e i dieci anni), dove obbedienza e punizione di solito sono gli aspetti più presenti; il terzo livello, quello *post-convenzionale*, è quello di massimo sviluppo della moralità e del senso comunitario, dove reversibilità, reciprocità e universalità diventano gli aspetti cognitivi principali soprattutto dal punto di vista etico: si rafforza la consapevolezza razionale di un punto di vista altrui e dell'esistenza di valori etici e comunitari comuni. Rimane il secondo livello, ossia quello *convenzionale* vero e proprio (che si sviluppa nel periodo preadolescenziale): l'atteggiamento etico vede ancora un conformismo al gruppo di appartenenza, parecchio influenzabile dal giudizio esterno, e quindi omologabile.

I due studiosi elaborano la costruttività del modello evolutivo-cognitivo della coscienza morale, il quale prevede che il senso etico di moralità riesca a svilupparsi se sostenuto da un ambiente idoneo, in una società sensibile alle diverse predisposizioni cognitive dei vari stadi della vita umana, così che in ognuna di esse si porti a termine parte del processo di queste strutture mentali. Il passaggio da uno stadio all'altro diventa possibile se, appunto, l'ambiente lo permette, e l'adulto lo favorisce attraverso programmi educativi e curricolari conformi alle necessità evolutive che gli si pongono davanti. Rivolgersi al piccolo facendo in modo che parta da sé stesso per formulare razionalmente soluzioni ai

⁹⁰ Viganò, R. (1998). *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*. Vita e pensiero: Milano, 17.

problemi, in modo personale e autonomo, è la via migliore per favorire lo sviluppo morale come una sorta di moto progressivo verso la personalizzazione della giustizia sociale. Il soggetto, infatti, durante l'arco dell'età evolutiva è continuamente intento a riaggiustare le sue strutture cognitive per risolvere i problemi etico-sociali che la vita gli pone davanti, e ciò diventa possibile se l'ambiente lo permette. Il problema attuale è che, purtroppo, in una buona parte dei casi l'educazione resta ancora insensibile alle reali necessità psicologiche dei soggetti, facendo sì che le strutture etico-cognitive restino alla fase *convenzionale*, dove le regole si reggono su prescrizioni per lo più rigide. Sono pochi quelli che alla fine riescono a raggiungere il più evoluto livello di piena maturità morale.

Secondo Habermas è possibile trasformare il processo educativo in un *processo dialogico*, come se fosse un'etica del discorso, fondata su dinamiche intersoggettive dove linguaggi verbali e non verbali si incontrano in uno sfondo ispiratore di operazioni comunicative-didattiche. Certamente una comunicazione eticamente pertinente vede il rispetto della libertà sia individuale che collegiale, l'uguaglianza degli interlocutori, atteggiamenti di reciprocità; questo al fine di favorire la riflessione del bambino sulla forza dell'*agire comunicativo*, in modo da riuscire in maniera autonoma a districarsi tra le diverse norme che ogni situazione comprende. Questa stessa riflessione permetterà la costruzione di schemi mentali non eccessivamente rigidi, l'ambiente sarà visto in modo più fluido, favorendo così le capacità razionali e argomentative del giovane, che verrà spinto a motivare e contestualizzare le sue scelte.

4.1.1 Creatività

Rinunciare alla spontaneità e all'individualità significa soffocare la vita [...]. A che serve la tua felicità, se devi guadagnartela faticando e lottando? La vera felicità è spontanea e non richiede sforzo⁹¹.

Alla spontaneità si può affiancare il termine *evoluzione* o, come dice Erikson, le *stagioni della vita*. Più e più volte è stato confermato il legame tra gioco e creatività: prototipo di pensiero divergente e quindi di un'attitudine divergente per affrontare le problematiche della vita. La creatività è un termine dalla natura polisemica, cui è difficile stabilire un significato ben preciso; gli ambiti in cui viene utilizzato sono molti e di tipo vario. Nella

⁹¹ Powell, R., (1993). *L'eterna saggezza di Sri Nisargadatta Maharaj*. Aequilibrium: Milano, 67.

pratica è arrivato ad indicare tutto e il contrario di tutto, come affermava Goldman nel secolo scorso.

Per venirne a capo, potrebbe essere utile considerare che il concetto scientifico di creatività è stato storicamente caratterizzato da due fattori contrastanti: in passato si ritenevano creative solo un numero ristretto di persone, particolarmente talentuose da spiccare in uno o più ambiti; oggi invece, si ritengono tutte le persone *potenzialmente* creative, al punto che diventa innegabile il peso che ha l'educazione nel consentire o meno lo sviluppo di potenzialità negli individui. La creatività era un concetto principalmente elitario, aristocratico (dato che lo si attribuiva solo a poche persone) e assumeva un carattere *deterministico*, il quale sosteneva un'idea innatista di creatività che sarebbe quindi coincisa con particolari doti artistiche, letterarie, musicali. Personaggi come Raffaello o Mozart sarebbero *nati* con talenti particolari da farli distinguere per la loro creatività nei rispettivi campi (artistico e musicale). Analizzando questo passaggio in chiave odierna, si direbbe invece che Raffaello abbia sviluppato la sua *vena artistica* nella pittura, mentre Mozart in quella della musica. Sono, quindi, due persone creative che hanno orientato la loro creatività negli ambienti espressivi in cui il loro contesto di vita li ha portati. Hanno seguito delle regole che hanno permesso loro di acquisire delle specifiche abilità tecniche ed espressive con cui si sono distinti. Sicuramente una domanda sorge spontanea: se, ad esempio, Mozart, non si fosse trovato nell'ambiente musicale, sarebbe diventato quello per cui è conosciuto oggi? La questione può anche essere posta in dimensione psicologico-esistenziale assumendo una diversa sfumatura: Mozart, per quanto sia innegabile la sua abilità musicale, era davvero riuscito a vivere una condizione esistenziale intimamente creativa? Si sentiva perfettamente *sé stesso* nel praticare la sua arte musicale?

Lo psicologo esistenziale Maslow porrebbe la questione chiedendosi se il piccolo Mozart e il Mozart adulto fossero davvero soddisfatti per quello che avevano realizzato in campo musicale. Sicuramente i picchi creativi di persone di questo calibro sono riconosciuti e incisi nella storia, ma resta il fatto che non si sa se effettivamente hanno vissuto in maniera del tutto soddisfacente la loro vita. La dimensione ludica, come già detto, è legata alla condotta creativa: e quest'ultima è molto spesso un'esperienza autorealizzativa.

Il concetto di autorealizzazione oggi è senza alcun dubbio legato al concetto di creatività; non c'è esperienza creativa che non sia autorealizzante. È da considerarsi anche uno dei bisogni dell'uomo che, dopo aver soddisfatto bisogni primari e secondari, si trova a desiderare una propria autorealizzazione.

4.1.2 Follia e genio

Il rapporto tra genialità e follia è stato lungamente trattato nel corso della storia. Si consideri il testo di Cremerius, del 1975, intitolato *Nevrosi e genialità*. Vi sono riportate le biografie di alcuni personaggi storici come Napoleone, Rousseau, Goethe e altri che, oltre a essere naturalmente ricordati per i loro talenti, hanno anche vissuto profondi conflitti esistenziali che non sempre hanno permesso loro la piena realizzazione del loro *potenziale dell'essere* e di una vita perfettamente soddisfacente. Con questa particolare accezione si indicano lo stato vitale individuale e il suo evolversi in una costante e libera espressione *ludica*: qui c'è il cuore autentico del processo creativo, che si avvera proprio quando si è in piena armonia di vita con sé stessi (e quindi anche con la propria dimensione corporea e le sue necessità, che trovano una loro significativa espressione, soprattutto in certe fasi della vita, proprio nell'esperienza ludica). In questo modo la creatività può andare a legarsi col concetto di spontaneità, considerando che tra quest'ultima, la creatività, il gioco e l'educazione c'è un rapporto stretto e innegabile. L'educazione ha fondato l'idea di regolare molti atti sotto un controllo cosciente e volontario, ma, come dice lo studioso Tsuda, tutto ciò diventa *illusione*, in quanto non avviene nulla senza la *spontaneità*. La spontaneità nasce come *moto propulsivo* soggiacente all'azione nata dal mondo interno dell'individuo che può essere considerata come lo spontaneo *motore* dell'agire individuale: il soggetto si sente motivato all'azione verso una qualche realtà oggettuale⁹².

4.2 Che cos'è il game-based learning nella scuola primaria

Come già è stato più volte sostenuto, la ricerca ha evidenziato che educare attraverso il gioco produce effetti importanti in molte aree dello sviluppo: nuove strutture mentali e

⁹² Travaglini, R., (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Franco Angeli: Milano, 94-96.

nuove competenze relative alla risoluzione dei problemi vengono create e rinforzate attraverso le pratiche ludiche. Quelle che oggi vengono studiate maggiormente sono le *applicazioni* del gioco: esso, infatti, rende l'apprendimento più semplice, meno noioso, e permette di avvicinarsi di più al mondo del bambino. I grandi personaggi dell'attivismo non solo parlano di apprendimento attraverso il gioco, ma vi affiancano anche l'utilizzo di materiali strutturati proprio per la didattica ludica, affermando che utilizzato fin dalla prima infanzia, permette lo sviluppo di processi che fungeranno da base per forme future più complesse. La conquista del pensiero simbolico, i processi di astrazione e di sviluppo della creatività, le competenze dello stare con gli altri inizieranno qui con il gioco, per poi trasformarsi e arricchirsi con il proseguire della crescita.

Il gioco è una cosa *seria*, coinvolge la totalità della persona e le sue capacità, il suo impegno, la sua curiosità, la sua creatività e tanto altro. Oggi gli studi dietro alle metodologie didattiche adottate per rispondere al meglio alle nuove esigenze e ai nuovi bisogni della società attuale, hanno insignito il gioco di un ruolo molto importante; esso è il centro dell'azione didattica negli asili nidi e nelle scuole dell'infanzia, e lo si sta rivalutando anche nella scuola primaria di primo e secondo grado.

Però se si chiede ai docenti di oggi come i loro piccoli studenti giochino, si notano alcune frasi particolarmente ricorrenti che presentano una realtà deludente:

“I bambini non sanno più giocare”: bambini che, se lasciati giocare in autonomia, iniziano a creare confusione, non riescono a creare un'organizzazione per giocare, mettono in atto comportamenti poco collaborativi; a volte si sfocia anche in comportamenti poco rispettosi e si può arrivare pure alle mani.

“I bambini non giocano più come una volta”: i bambini hanno cambiato il loro modo di giocare da un punto di vista sia qualitativo che quantitativo, con materiali e mezzi diversi, dati anche dall'evolversi del contesto della vita socio-culturale.

“Appena mi giro, ne succedono di tutti i colori”: tipicissima di un insegnante, dove in situazioni di gioco senza un diretto controllo dell'insegnante i bambini si scatenano senza alcun freno, mettendo in atto comportamenti scorretti, facendo dispetti, usano

inappropriatamente oggetti pericolosi, escludono o deridono alcuni compagni, arrivando pure a piccole molestie verso le compagne femmine⁹³.

È qui che fa la sua entrata in scena il *game-based learning*: proprio perché gli studi hanno più che mai confermato il ruolo educativo del gioco, la ricerca vuole dargli nuovo slancio nella didattica quotidiana.

Si tratta di un'applicazione ludica come metodo per l'educazione e l'apprendimento: si utilizzano gli strumenti ludici fuori dalla dimensione puramente ludica, cambiando radicalmente il gioco e la sua visione nella società e, conseguentemente, anche il modo di giocare. Ciò che è nuovo non è l'insegnare attraverso il gioco, ma la riflessione e l'applicazione del gioco tecnologico e dei nuovi artefatti ludici. Infatti, i *digital games* hanno oltrepassato il confine classico del mondo ludico diventando fenomeni sociali che hanno influenza sulla quotidianità, sui processi di apprendimento e sulle relazioni.

È un approccio didattico che utilizza proprio i videogiochi. Questi nascono come prodotti per l'intrattenimento, successivamente impiegati in campo educativo per le modifiche, se si rendono necessarie. Un esempio fra tutti è *Minecraft*, un videogioco nato come *entertainment* commerciale e poi utilizzato nelle scuole. Il gioco, nato dalla mente brillante di Markus Persson nel 2010, ha riscosso un enorme successo: l'utente è libero di esplorare, costruire, scavare in questo mondo immaginario usando tutti i materiali che trova a disposizione. In particolare, esso fa leva sulla naturale curiosità dell'uomo nella scoperta, e quindi anche sul piacere tipico dei giochi di costruzione tradizionali. Gli studi condotti durante l'utilizzo di questo videogioco hanno dimostrato che favorisce lo sviluppo di forme di apprendimento, rafforza la motivazione personale e il coinvolgimento, permette il raggiungimento di alti livelli di concentrazione, tutto accompagnato dal divertimento. I videogiochi sono ormai un vero e proprio mercato, che addirittura ha risentito meno di altri settori la crisi economica, e che ogni anno genera un giro d'affari ampiamente riconosciuto dagli economisti. La parola chiave potrebbe essere *empatia*: e perché proprio questa? Perché i giochi digitali offrono la possibilità, difficilmente realizzabile nella realtà, di potersi completamente immergere in un nuovo

⁹³ Ivi, p. 73.

mondo immaginario, fatto di scoperte e ambientazioni fantastiche, da protagonisti *assoluti*; un mondo del tutto personale e a propria misura.

4.2.1 *Serious game e gamification*

Parlare di *serious game* significa applicare i videogiochi a contesti non ludici. Questo rivoluziona il metodo d'insegnamento, introducendo un linguaggio nuovo nella didattica, basando l'apprendimento su più livelli, su lavori di squadra, su punteggi, su premi e vincite. Esistono videogiochi che sensibilizzano su problematiche importanti quali il bullismo, le migrazioni, la guerra, portando il punto di vista della parte vittima, in modo da educare a queste tematiche in un ambiente più vicino al bambino stesso, attraverso la comprensione dell'altro e della diversità. Queste *tecnologie immersive* radicano il concetto di empatia nei loro fruitori, sviluppando al contempo creatività, concentrazione, collaborazione, esplorazione; e, non da meno, anche un atteggiamento critico verso il linguaggio e i media.

Per *gamification* si intende invece l'applicazione delle meccaniche e delle dinamiche di gioco a situazioni non ludiche, con l'intento di stimolare l'*interesse attivo* degli utenti e il loro coinvolgimento, incoraggiando lo svolgimento di un'attività o l'acquisizione di un comportamento. Si agisce proprio sulla motivazione del piccolo giocatore, attraverso i meccanismi tipici del videogioco quali punti, sfide e premi.

Le tecnologie digitali hanno letteralmente cambiato la vita della maggioranza delle persone. Volendo fare un esempio su tutti, si sta assistendo a un livello di didattica *a distanza* senza precedenti: le piattaforme digitali sostengono ogni giorno la community studentesca con obiettivi formativi ed educativi che rendono ancora più evidente come l'ambiente educativo non coincida più soltanto con lo spazio fisico dell'aula. Il MIUR ormai promuove da tempo l'utilizzo del *gaming* e della *gamification* nelle scuole. Il *Piano Nazionale Scuola Digitale*, ne è un chiaro esempio, sostenendo l'utilizzo delle tecnologie digitali nelle scuole insieme al *Premio Scuola Digitale*, il quale mira a promuovere progetti innovativi nell'ambito della didattica. La cultura scolastica viene così integrata a una cultura con, per e ai media⁹⁴.

⁹⁴ <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/game-based-learning-gamification-e-didattica-cosa-sono>, (2020)

4.2.2 Laboratori per progettare

Durante la fruizione di un gioco non è raro che nascano idee per la creazione di nuovi giochi, di giochi *propri*. I laboratori di *coding* nascono proprio per dare la possibilità agli studenti di creare il proprio videogioco. Con l'aiuto dell'insegnante si possono sviluppare le fasi di un laboratorio attraverso cui realizzare un videogioco a tema: si cura l'ambientazione, l'analisi della scenografia o del paesaggio, la grafica, le caratteristiche dei personaggi.

Laboratorio: costruire un videogioco per raccontare

Motivazioni: i videogiochi sono ormai ovunque, e i loro fruitori non fanno caso al potenziale didattico ed educativo che questi strumenti possono avere. Il laboratorio quindi si propone di stimolare la consapevolezza digitale e le capacità creative e riflessive.

Destinatari: classe 4^a di una scuola primaria con 18 alunni e 2 docenti.

Obiettivi: prendere confidenza con la progettazione dei videogiochi con finalità educative stimolando al socialità, l'espressione personale in un ambiente in cui l'errore viene visto come una sfida divertente e non un fallimento, provando a condividere le proprie idee con i compagni.

Competenze europee attivate:

Competenza digitale: gli alunni saranno in grado di analizzare e implementare un piccolo videogioco attraverso gli elementi fondamentali. Saranno anche in grado di inserire in una loro presentazioni elementi come foto e video rispettando il copyright.

Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: sapranno ragionare con metodo, riuscendo a selezionare gli elementi principali, organizzando il lavoro in maniera sia autonoma che collaborativa, scegliendo la corretta soluzione ai problemi gestendo nella maniera migliore il tempo messo loro a disposizione.

Competenza imprenditoriale: organizzare materiali e contenuti per progettare la realizzazione del videogioco.

Materiali e strumenti: LIM, proiettore, pc, cuffie, fogli A4 e A3, pennarelli, matite e altro materiale per disegnare.

Software a disposizione:

-Audio Sauna (www.audiosauna.com/studio/), per rifinire, creare effetti, tagliare, i suoni e creare musiche (di semplice utilizzo e gratuito).

-Adobe Photoshop per ritagliare e definire le immagini (software però a pagamento, considerarsi nel caso versioni più semplici e gratuite quali Gimp).

-Game Maker per creare il gioco vero e proprio e inserirvi tutti gli elementi precedentemente redatti (esiste anche in versione gratuita, ma possono comunque essere utilizzati altri software).

Metodologia: coding, gruppi cooperativi.

Spazi: classe.

Tempo: quattro ore.

Prodotto finale: realizzazione di un artefatto ludico condiviso

Svolgimento: dopo una fase di illustrazione delle preconoscenze e delle caratteristiche di un videogioco, vengono specificati gli elementi indispensabili alla sua costruzione. Si analizza il software cercando di individuarne gli elementi principali. Si crea così anche consapevolezza sul linguaggio comune utilizzato. È possibile aiutarsi con immagini.

Durante la sessione, è venuto fuori il tema della *paura*: non è un tema facile di cui parlare, tuttavia il videogioco è un buon escamotage per parlarne. Il personaggio nemico può essere visto come una paura, così da poter trovare le migliori strategie per batterlo. Fantasmi, zombie, alieni sono le più ricorrenti, e quindi le *armi* da creare devono essere in grado di sconfiggerli. Gli alunni hanno realizzato dei disegni in cui il protagonista sconfiggeva queste paure. La classe è poi stata suddivisa in gruppi da tre alunni con compiti precisi:

Gruppo 1: realizzazione schermata iniziale del videogioco

Gruppo 2: realizzazione delle paure

Gruppo 3: realizzazione oggetti in gioco (muri, portali...)

Gruppo 4: realizzazione avatar protagonista

Gruppo 5: realizzazione sfondo

Gruppo 6: realizzazione degli effetti sonori e della musica

La grafica è stata per la maggior parte eseguita prima su carta e poi digitalizzata, le musiche invece utilizzando oggetti e materiali scolastici, la voce, e poi il tutto registrato tramite pc. Un passo importante era anche dare l'idea agli alunni che il gioco non fosse di esclusiva produzione tramite pc, ma che si potessero anche utilizzare materiali tradizionali e, soprattutto, la propria creatività. Una volta ricevuti tutti i materiali, i docenti hanno inserito il tutto all'interno di un prototipo base per videogiochi preparato con GameMaker Studio 2. Gli alunni hanno assistito in tempo reale all'implementazione di alcune fasi di creazione del gioco. Infine, il gioco è stato lanciato e salvato sul *drive* della classe.

Naturalmente la creazione di un lavoro simile è stata per tutti gli alunni motivo di vanto e di orgoglio (oltre che fonte di apprendimento dei rudimenti sulle dinamiche e gli elementi di gioco). Autoconsapevolezza, creatività, capacità di mettersi in gioco: tutte qualità che ne sono uscite rafforzate. L'obiettivo era superare il classico schema punti e livelli, concentrandosi su un lavoro più collaborativo e d'insieme, di tipo narrativo-creativo, collaborando con gli altri e considerandoli essenziali al superamento delle sfide. Oltre al videogioco in sé, gli alunni hanno portato a casa un percorso condiviso, fatto di collaborazione e impegno. A distanza di un mese, attraverso semplici domande si è voluto constatare che effetti avesse lasciato questo progetto: è emerso che quasi tutti hanno utilizzato il videogioco, sia da soli che in compagnia di fratelli e amici; è stato giudicato migliore di altri perché creato da loro stessi; tutti avrebbero voluto creare altri videogiochi su argomenti quali egizi e risorse energetiche che sono stati argomenti trattati in fase di studio. Per concludere, i bambini hanno costruito nuove basi di apprendimento per continuare lo sviluppo della loro persona grazie all'attività ludica⁹⁵.

⁹⁵ Travaglini, R., (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Franco Angeli: Milano, 83-86.

4.3 Quando il gioco incontra la robotica

Oggigiorno il gioco è sicuramente uno dei temi più sfruttati di tutti i tempi nella letteratura pedagogica. È così multiforme da essere terreno di esplorazioni nei più vari ambiti. Bisogna però porre l'attenzione sui tranelli che il tema tecnologico può suscitare, specialmente se collegato al suo utilizzo ludico.

Così il gioco *robotico* sembra essere, da un lato, un controsenso, proprio perché il gioco viene visto come libertà, assenza di vincoli, naturalezza, e forse anche quasi natura tout court. Dall'altro lato invece, i media e la tecnologia assicurano una grande valenza creativa al classico giocattolo tradizionale, o a quello inventato, magari condiviso nel gruppo. E, infine, c'è anche chi sostiene che un'invasione di oggetti rigidi, artificiali, alieni, proiezioni di un futuro da temere, sia in realtà sulla base di un rapporto simbolico-rappresentativo qualcosa di desiderabile, che costruisce realtà quotidiane relazionali buone o comunque trasparenti.

Di fronte al robot giocattolo vi sono idee di vario genere, esplicite o implicite, di infanzia. È qualcosa di relativamente nuovo in questi schemi, suscitando curiosità, attrazione, ma allo stesso tempo anche preoccupazione e paura. A volte se ne disprezza il suo utilizzo sottovalutando le sue caratteristiche, altre volte se ne riconoscono le grandi potenzialità tecnologiche esaltando i cambiamenti che potrebbe portare nella quotidianità. Anzitutto permettere, e in seguito *favorire*, il contatto dei più piccoli con la robotica è una questione che prima o poi si pone davanti a qualsiasi famiglia (o istituzione educativa); e sarebbe auspicabile presentarli come messaggeri del futuro, piuttosto che come mostri di una società futura senza radici e finalità⁹⁶.

Secondo gli stessi ingegneri robotici e l'annessa letteratura scientifica, definire un robot e le sue caratteristiche non è impresa facile. Lo sviluppatore di *Ultimate*, il primo leggendario robot industriale degli Stati Uniti (risalente al 1954), disse di non essere in grado di definire un robot, ma di saperlo riconoscere se per caso se ne fosse imbattuto. Cercando di appurare informazioni più chiare, si può citare la definizione dell'*International Standard Organisation*, secondo cui il robot è un meccanismo attuatore

⁹⁶ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 127-128.

programmabile lungo due o più assi, con un certo grado di autonomia, che svolge determinati compiti muovendosi in un ambiente specifico, con un sistema di controllo e un'interfaccia⁹⁷.

Si trovano anche definizioni meno tecniche e più immediatamente comprensibili, come quella dell'*Enciclopedia della scienza e della tecnica* Treccani del 2008, che lo definisce come un “dispositivo meccanico in grado di eseguire autonomamente determinate operazioni di movimentazione. È stato concepito inizialmente come automa in grado di sostituire l'uomo in operazioni ripetitive e faticose”⁹⁸. Il *Dizionario delle scienze fisiche* del 1996, della stessa casa editrice, lo definisce come “un apparato meccanico ed elettronico programmabile per eseguire automaticamente e autonomamente, al posto degli uomini, operazioni e lavorazioni industriali, spec. ripetitive”⁹⁹. Per restare in tema, l'autorevole *Società di robotica e automazione* creata nell'*Institute of Electrical and Electronics Engineers* ha voluto pubblicare nel 2015 un testo, *Ontologies for Robotics and Automation*, per fornire un'idea di base condivisa che specifichi le caratteristiche e in generale i concetti, le relazioni e gli assiomi della robotica e dell'automazione, divenuto ben presto il manuale di riferimento per condividere le conoscenze e le nuove idee in questo ambito.

Ritornando al punto di partenza, una definizione condivisa da tutti e perfettamente chiara ancora non c'è: come dice la rivista *Wired*, una delle riviste più importanti e autorevoli nel settore tecnologico, la difficoltà di giungere a un'idea coerente di robot è data dalla varietà di forme, declinazioni e applicazioni diversi che possono assumere; dagli alieni agli umanoidi di fantascienza, ai droni, alle automobili che vanno da sole fino al piccolo aspirapolvere che gira solo per casa pulendo i pavimenti e che ha riscosso un grande successo. Robot può essere tutto.

L'idea però che più sta concentrando le attenzioni degli sviluppatori è che i futuri robot non abbiano più bisogno dell'operatore umano per il loro funzionamento. Ma se programmare una macchina che risponda a un unico input è relativamente semplice, la questione diventa molto più intricata quando si tratta di ottenere che essa sia in grado di rispondere agli ambienti con cui entra in contatto in modi che il programmatore non gli

⁹⁷ ISO 8373, 2012.

⁹⁸ www.treccani.it/enciclopedia/robot_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/

⁹⁹ www.treccani.it/enciclopedia/robot_%28Dizionario-delle-Scienze-Fisiche%29/

ha impostato o comunque insegnato; che sia *intelligente*. Così i robot diventeranno più utili agli esseri umani, più sensibili, svolgendo una grossa mano d'aiuto, ad esempio, in settori come quello della salute¹⁰⁰.

4.3.1 I robot di oggi

Negli ultimi vent'anni i sistemi robotici, soprattutto in campo ludico, hanno subito grossi cambiamenti ad una velocità tale da produrre effetti anche su altri tipi di industrie. Sicuramente sono diventati più *user-friendly*: le competenze e le modalità di utilizzo sono state ristudiate e approfondite proprio per relazionarsi in maniera più consona ai bisogni dell'utente. Sono diventati più *sicuri*, proprio per le migliori tecniche che vi sono state applicate. E, non da meno, sono diventati anche più *economici*. I robot di oggi hanno sistemi minimali in modo da facilitare la realizzazione di comportamenti complessi pianificati dall'utente attraverso la modularità e la programmabilità. La separazione tra l'attività di programmazione dell'ingegnere, il quale sviluppa i moduli riguardanti i comportamenti primitivi, e la fruizione del sistema da parte dell'utente, crea poi un unico risultato finale. È il principio su cui si basano i LEGO MINDISTORM per la Robocup del 1998¹⁰¹ e I-BLOCKS del 2003: ogni comportamento è affidato a un modulo in modo che l'utente possa crearne il proprio sistema. Anche MOTOTILES del 2009 sono create sullo stesso filone, basandosi però su modelli interattivi a *mattonella*¹⁰².

Tuttavia, il gioco non manca di essere l'occasione dimostrativa per identificare quei comportamenti che poi andranno a essere installati nei robot, testandone eventuali innovazioni. Si sta studiando anche per migliorare la capacità degli androidi di scambiare sguardi con gli esseri umani, così da interpretarne eventuali segnali in giochi come *L'assassino*; anche gli scacchi sono stati ampiamente utilizzati per testare le funzionalità dei robot. Le carte, uno dei giochi più adatti a testare le capacità sociali, possono essere sfruttate per richiedere ai robot di dimostrare sia competitività nei confronti degli avversari, sia collaborazione e strategia nei confronti dei propri compagni di squadra. I videogiochi sugli smartphone possono essere anch'essi terreno per testare le competenze cognitive dei robot; infine, su robot già esistenti è possibile implementare sensori

¹⁰⁰ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 129-130.

¹⁰¹ <https://www.lego.com/it-it/mindistorm/history>

¹⁰² www.moto-tiles.com

innovativi per affinare alcune capacità, come ad esempio un particolare movimento delle braccia o delle mani.

L'annuale sfida Robocup di robot calciatori¹⁰³, ha l'obiettivo di vincere una partita contro i campioni del mondo umani. Ciò che rende particolare la costruzione di questi robot, è l'assimilazione della macchina all'uomo: bisogna integrare diversi aspetti, tra *corpo* e *mente*, in modo da sfruttare nel miglior modo possibile le informazioni immagazzinate. Da questa iniziativa si sono sviluppate gare di robot dal fine educativo: degli esempi sono la *Robocup Junior* e la *First LEGO League*.

I primi segni di un'introduzione del linguaggio di programmazione nell'apprendimento si vide alla fine degli anni Sessanta da parte di Seymour Papert. Egli era un sostenitore dell'apprendimento costruzionista e, con l'avvento dei mattoncini programmabili di LEGO MINDSTORM, lo studioso ha dato il via alla robotica a scuola e al *bricolage robotico*: le scatole robotiche per costruire danno la possibilità ai bambini di divertirsi e imparare, venendo a contatto, nella costruzione, con idee importanti quali la misura, il controllo, il feedback e i comportamenti emergenti. Questi ultimi poi sono particolarmente interessanti: essi vengono a galla quando, almeno secondo la biologia, entità semplici venendo a contatto tra di loro, danno origine a comportamenti di tipo complesso (che però non erano stati espressamente programmati prima). Attraverso i mattoncini LEGO si attivano *intelligenze* che daranno vita a un sistema integrato generando un comportamento nuovo.

Il modello di insegnamento di questo tipo di gioco vede come principali protagonisti il lavoro collaborativo, la discussione in gruppo dei possibili problemi emergenti, la discussione delle soluzioni. La didattica diventa *concreta*, l'artefatto cognitivo (quel dispositivo artificiale ideato dall'uomo per mantenere, presentare e operare su un'informazione, espandendo le capacità umane) sarà il materiale di lavoro e il laboratorio sarà l'ambiente, stimolando la creazione di nuove idee, di nuove riflessioni, alimentando anche la discussione sulla risoluzione dei problemi, nonché la generalizzazione teorica delle scoperte fatte strada facendo. L'insegnamento si concentra su ciò che il bambino mostra di sapere, diventando, appunto, *learned-centered*.

¹⁰³ www.robocup.org

Tutto questo fa pensare ad una direzione positiva di tutti quegli insegnamenti STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics)¹⁰⁴: il giornalismo scientifico sicuramente ne esalta in maniera particolarmente pomposa i risultati, mentre le evidenze sperimentali non danno risultati troppo significativi.

La vera domanda che ci si pone è, alla fine: è davvero gioco? Si tratta veramente di questo? Sicuramente aspetti ludici e motivazionali vanno a confluire sull'attrattiva e sull'efficacia di questi strumenti: un laboratorio interattivo al Festival della scienza del 2007, dal titolo *“Giochiamo con i robot?”*, dava la possibilità a grandi e piccini di entrare in contatto con robot commerciali come fotovori, ossia che si nutrono di luce tramite celle solari; SwarmBot, che si muovono su una piattaforma di lampadine creando effetti interessanti; Spybot, un robot che esplora labirinti; RobotSoccer; BreedBot, una sorta di robot da crescere che mostra comportamenti evolutivi. Quindi sì, si tratta effettivamente di gioco, perché ci si diverte attraverso questi strumenti; sono robot di tipo ludico¹⁰⁵.

4.3.2 Un po' sulla robotica ludico-educativa per la disabilità

Quante volte negli ospedali i volontari si sono resi conto che con i loro piccoli spettacoli portavano gioia e allegria ai bambini? Proporre attività riabilitative basate sul gioco potrebbe risollevar l'umore del soggetto a lungo termine, osservando al contempo gli effetti positivi del gioco che potrebbero migliorare le condizioni di salute del piccolo paziente rispetto ai metodi tradizionali.

Questi risultati hanno portato a investire, soprattutto negli ultimi quindici anni, nel settore della robotica per la disabilità, fornendo ricerche di mercato utili a sintetizzare studi e prodotti nel settore. Lo studio che c'è dietro la costruzione di un robot di questo genere è legato all'analisi delle difficoltà che la menomazione porta alle persone considerate. Di solito si punta a strumenti che favoriscano le attività che sono state compromesse: ad esempio, per bambini cui una paralisi cerebrale ha danneggiato i centri motori, i robot saranno studiati appositamente per favorire i loro spostamenti; se invece si parla di bambini con disturbi dello spettro autistico, si punterà a mezzi per facilitare il

¹⁰⁴ Il concetto e l'acronimo STEM nascono negli Stati Uniti intorno agli anni 2000 per opera della National Science Foundation, in risposta all'esigenza di rinforzare l'efficacia didattica in questi settori (https://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=243502).

¹⁰⁵ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 140-145.

miglioramento di funzioni deficitarie (quali ad esempio l'interpretazione delle espressioni mimiche) o la stimolazione di comportamenti auspicabili (ad esempio la curiosità). I robot possono essere di tipo manipolatore o di servizio: i primi aiuteranno (o, in caso, si sostituiranno) allo svolgimento di una determinata attività, i secondi sosterranno la persona da un punto di vista sociale o di assistenza.

I maggiori interessi a sviluppare robot di tipo ludico (di cui alcuni distinti per la loro fama in ambito scientifico) sono stati nei seguenti ambiti:

- KASPAR, sviluppato a partire dal 2000 dall'Università di Hertfordshire, un robot compagno umanoide che aiuta i bambini a esplorare le loro emozioni, le loro interazioni con il mondo, e li aiuta a modularle ed esprimerle. Risponde ai tocchi, in particolare su guance, braccia, piedi e mani, utilizzando una piccola gamma di espressioni facciali e corporee, gesti e parole.

- IROMEC, un robot studiato appositamente per le disabilità motorie, ideato dall'omonimo consorzio di ricerca europeo; rappresenta una sorta di animaletto in grado di muoversi autonomamente o tramite telecomando, riconoscendo ed evitando gli ostacoli, in modo da poter essere utilizzato da piccoli gruppi di bambini per affinare le loro capacità motorie.

- TEO, nasce nel 2013 al Politecnico di Milano ed è un piccolo robot ovoidale ricoperto da stoffa morbida, riempito di polistirolo così da poter essere toccato e abbracciato senza problemi restando comunque robusto; è dotato di ruote per muoversi e di sensori e pulsanti per aiutare i bambini affetti da disabilità intellettive a svolgere le attività indicate da riabilitatori ed educatori.

- PARO, un simpatico robot-foca ideato nel 1993 dallo sviluppatore giapponese Shibata per aiutare le persone affette da demenza senile morbo di Alzheimer, offrendo benefici alle persone che vivono negli ospedali o nei centri di riposo dove generalmente gli animali non sono previsti¹⁰⁶.

Un altro filone della ricerca, storicamente radicato, si concentra su un tipo di robot *mainstream*, che sperimentano nel campo della riabilitazione o dell'educazione speciale,

¹⁰⁶ Ivi, 146. Trattasi di elenco basato su necessaria semplificazione. Alcuni dei robot citati sono stati utilizzati anche con una popolazione diversa da quella prevista nel progetto iniziale.

e che fanno della realizzazione di connessioni con sistemi di accesso il loro punto di forza; un esempio è NAO, un piccolo robot che aiuta i bambini non udenti. Sviluppi più recenti iniziano a rendere presente la necessità di una programmazione *universally designed*, in modo da poter essere utilizzato dalla maggior parte delle persone, tenendo conto del maggior numero possibile di modalità di funzionamento.

Questi prodotti della tecnologia non definiscono il concetto di gioco secondo la struttura classica del gioco: in altre parole, non sono robot formulati solo ed esclusivamente per uno scopo ludico e creativo ma, pur avendo un'espressione e un contenuto ludico, vengono utilizzati per uno scopo altro, diverso dalla sola ricreatività, ossia uno scopo riabilitativo ed educativo. È quella che lo studioso Visalberghi teneva a sottolineare: la differenza tra attività *ludiche* e *ludiformi*¹⁰⁷.

In pieno fermento innovativo, l'Azione COST “*LUDI – Play for Children with Disabilities*”, ha voluto riportare in auge la discussione scientifica sul tema del “gioco per il piacere del gioco” riferito al bambino con disabilità. Questo ha portato a basare la ricerca su nuove basi teoriche e metodologiche, che continueranno a rinnovarsi negli anni: infatti, sia in base alle tipologie di gioco che alle diverse disabilità o ai contesti educativi di utilizzo, il gioco può (e deve) aiutare, favorire, educare, ma anche divertire, tenendo conto del fatto che *ogni* bambino gioca e non è necessario che lo scopo sia sempre formativo.

4.3.3 Giocare per giocare

Henrick Hautop Lund, massimo esperto di *playware*¹⁰⁸, ossia l'insieme di tutti quei componenti computazionali (hardware e software) utilizzati per realizzare campi da gioco, sostiene fortemente la potenza del gioco libero, fondato sul piacere, come slancio incondizionato del comportamento umano. Inserendo aspetti ludici tra l'uomo e la macchina, le persone si sentiranno naturalmente invogliate ad avvicinarsi, allo scopo di divertirsi.

Riprendendo le parole di Gadamer, gli individui giocando effettuano una sorta di *slittamento ontologico*: perdono la sensazione del tempo e dello spazio raggiungendo

¹⁰⁷ Visalberghi, A., (1958). *Esperienza e valutazione*. Taylor: Torino.

¹⁰⁸ Chiocciariello, A., (2009). Editoriale. *Italian Journal of Educational Technology*, 17, 2, 2-5.

spesso risultati e prestazioni migliori di quanto non farebbero normalmente in una condizione di consapevolezza. Il *playware* deve essere adattivo, modulare, programmabile, autoconfigurabile, in sostanza, personalizzabile: l'uso delle tecnologie intelligenti sarà rivolto alla creazione di esperienze ludiche divertenti di cui i giochi digitali saranno sotto-insieme.

Insistere sul tema gioco e divertimento come obiettivo primo degli strumenti tecnologici che verranno sviluppati e come criterio di valutazione della loro efficacia, porta quindi a una valenza diversa. Infatti, nei robot finora analizzati, il gioco e il divertimento appaiono quasi come elementi accessori, dato che la loro principale funzione è tutta incentrata sulla salute: il grado e la qualità del divertimento non si trovano infatti come elementi di valutazione di questi strumenti, e neppure la strutturazione di ambienti e contesti che siano divertenti sembra avere molta importanza.

Il *playware* invece, vuole mettere proprio il divertimento come protagonista: gli sviluppatori lavorano a questo tenendo presente che il coinvolgimento dell'individuo è di importanza cruciale per raggiungere quella sorta di *slittamento ontologico* di cui sopra. Ma se il traguardo è appunto il puro divertimento, gli ambiti di realizzazione sono altri: l'esercizio, la lotta all'obesità, l'impegno in un compito, il miglioramento in certe abilità e così via. Oltre a essere divertimento, acquista una nuova sfumatura, anzi, una nuova motivazione: il gioco come una sorta di blob che riveste e permea altre attività, celandole per invogliare il giocatore a impegnarsi, a continuare fino alla fine, rendendo l'attività accettabile, fattibile, se non desiderabile.

Riprendendo la sopracitata *gamification*, in cui si utilizzano gli elementi del gioco quali sfide, punti, vittorie, per attività classiche, ci rende presto conto quale sia il modello prevalente di apprendimento. Volendo fare un esempio, il progetto *Beaconing*¹⁰⁹ si concentra, come da presentazione,

¹⁰⁹ Acronimo di "Breaking Educational Barriers with Contextualised, Pervasive and Gameful Learning" (www.beaconing.eu). È un progetto realizzato da un consorzio di 14 partner a guida anglosassone, dalla durata di tre anni che ha ottenuto un finanziamento per quasi sei milioni di euro.

sull'apprendimento sempre e ovunque sviluppando tecniche e tecnologie pervasive, contestualizzate e ludicizzate, nella prospettiva dell'approccio all'apprendimento *problem-based*¹¹⁰.

Tirando le somme, sul piano della ricerca si ha un predominio dell'elemento tecnologico; si trovano i più ampi progressi in nuovi materiali (stampanti 3D e 4D, soft robot, polimeri a memoria di forma), nuove soluzioni tecniche (modularizzazioni, swarm robot, stormi di droni...) e nuove abilità di sistema (ad esempio quella di apprendere autonomamente o quella di interpretare il pensiero dell'uomo). La vera svolta per un'innovazione scientifico-tecnologica a tutto campo si trova ancora nella *educational robotics* che, con la sua interpretazione costruzionista, riesce a trovare elementi originali nel gioco creando contesti collaborativi promettenti, dentro una prospettiva di tipo ludiforme. Sembra invece che dal punto di vista scientifico, l'incontro fra requisiti di mercato e le capacità tecnologiche resti poco soddisfacente.

Non si può infatti fare affidamento ad un costrutto banalizzato di gioco, proprio perché non andrebbe ad innalzare la sfida da un punto di vista tecnologico. Ci si può infatti concentrare sulla sorpresa data dalla somiglianza degli elementi (il cane che sembra vero) o sull'implausibilità (lo squalo che vola), sui feedback sonori e luminosi, sulle abilità di movimento o, nella migliore delle ipotesi, su materiali che favoriscano esperienze *belle*, piacevoli. Manca però il punto principale: come superare il limite? Sicuramente serve una precisa conoscenza del contesto in cui si agisce e, in seguito, si può provare a cercare in quale modo un robot può costruire e scardinare il gioco. Quale contributo rivoluzionario può dare la tecnologia per modificare le tipologie e le caratteristiche del gioco? Potrebbe addirittura crearne di nuove?

Il problema è che la richiesta di mercato di oggi vuole prodotti basati su una struttura abbastanza elementare di gioco, che dia un coinvolgimento immediato, fiducia, fidelizzazione. Potrebbe sembrare interessante constatare che la misurazione dei risultati ottenuti con l'utilizzo di questi robot si concentri ancora una volta sui benefici educativi, o relativi alla salute fisica e psicologica. Quale potrebbe essere allora la vera innovazione? Se in un futuro prossimo i robot si rivolgessero alle esigenze delle differenti tipologie di

¹¹⁰ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 149-151.

gioco, se offrissero abilità di sistema differenti da ogni altro tipo di oggetto ludico, si creerebbero nuovi sistemi interattivi capaci di simulare mondi e contesti simbolici, strategie di ruolo, costruzioni e tanto altro. Un robot che possa apprendere da sé, dall'ambiente che lo circonda, grazie al gioco: un *developmental robot*. Quindi la tecnologia può davvero essere fonte di novità e ispirazione per il mondo ludico? Con i suoi continui progressi, la si può consultare per rispondere alle esigenze del mondo educativo?

Gli esempi più fruttuosi, come già detto, provengono dalle tecnologie usate nel campo della disabilità: i robot creati per assistenza e supporto hanno sicuramente dato una svolta alla vita di queste persone.

Dal punto di vista pedagogico-didattico, si può quindi dire che sia stato offerto un grande contributo dall'applicazione e dal conseguente sviluppo di apparecchiature robotiche nel gioco: la nuova *tecnologia dell'educazione*. Una nuova presentazione del gioco, basata su un dialogo costruttivo con le tecnologie robotiche, potrebbe invertire la domanda del mercato: sarebbe come trasformare i bisogni e le esigenze dei bambini (di tutti i bambini!) in bisogni e produzioni di sviluppo. E, di conseguenza, il ruolo di coloro che si occupano di educazione sarebbe indispensabile per individuare e designare queste esigenze. L'obiettivo futuro sarebbe cambiare gli strumenti e i modelli di valutazione della qualità, dell'adeguatezza e dell'efficacia di questi strumenti in modo da non cadere in una banalizzazione della definizione di gioco; diventerebbe primario analizzarlo in relazione a specifiche caratteristiche, a diverse tipologie di utenti, a contesti di gioco differenti. In conclusione, se si adottasse una teoria del gioco così sistematica da poter essere messa alla prova dell'applicazione tecnologica, si potrebbe dare nuova linfa al dibattito scientifico che dura ormai da decenni sulle fasi e sugli stadi evolutivi, e più in generale sui contenuti e sulle dinamiche di sviluppo infantile. Il *developmental robot* sarebbe lo strumento di punta per spiegare la nascita nel corso dello sviluppo del bambino di nuove tipologie di gioco e l'intreccio con le precedenti¹¹¹.

¹¹¹ Ivi, p. 153.

4.4 *Puer oeconomicus*

Si è parlato fino a questo momento della tecnologia come un valido aiuto allo sviluppo di nuove modalità ludiche e, soprattutto, come un sostegno vero e proprio per le persone con difficoltà. Ma come è ben noto, robot, videogiochi e quant'altro sono dentro al mercato economico e, di conseguenza, sono fonte di investimento. Secondo la sociologa D'Amato, infatti, un fenomeno che oggi sembra particolarmente diffuso è quello del *puer oeconomicus*, che rientra sotto un altro fenomeno tipico di oggi, ossia quello della *commercializzazione dell'infanzia*. Sembra infatti che il periodo dell'infanzia si trovi esposto (un po' come anche il resto della società) ad una serie di proposte che, più che pensare al miglioramento o alla felicità di questo periodo, si preoccupano di proporre e vendere qualcosa¹¹²; il tempo dell'infanzia è stato ridefinito come il *tempo dei consumi*. Immagini, video, messaggi, sembrano trasmettere, senza neanche troppo mistero, contenuti che tentano di indurre una serie di bisogni nei più piccoli (e nei loro genitori) che hanno a che fare con il gioco. Volendo citare un altro fenomeno tipicamente odierno, l'*advertgaming*, che si può rendere in italiano come pubblicità e gioco, i prodotti vengono inseriti furbamente nei videogiochi, così da attirare l'attenzione su quell'item per un tempo che sicuramente è più lungo di uno spot pubblicitario. Nulla è lasciato al caso: autori come Piaget o Erikson sono citati da parecchio tempo nei manuali di marketing per l'infanzia, proprio per sostenere la formula più proficua per le vendite in campo ludico. E si giunge così alla nota dolente di questo sistema: si finisce per credere che la felicità (che, a dirla tutta, è più che altro *soddisfazione* di bisogni) passi per il possesso degli oggetti (sempre più nuovi, sempre di più). Nota dolente che, naturalmente, influenza il modo di vivere il gioco durante l'infanzia, diventando da attività libera e creativa, terreno di sperimentazione, a campo di colonizzazione di giochi e giocattoli.

Il gioco non dovrebbe identificarsi con il giocattolo posseduto, bensì, come è stato già dibattuto precedentemente, con un processo, un'attività. Tuttavia, quasi come fosse una contraddizione, il gioco oggi è associato all'oggetto in sé o, comunque, alle attività molto strutturate capaci di tenere i bambini *impegnati* a giocare, spesso scelte con molta cura e attenzione dagli adulti affascinati da quest'idea di infanzia impegnata. Se però si osserva un gruppo di bambini lasciati liberi di giocare, non è inusuale vedere regole trasformate,

¹¹² Linn, S., (2004). *Consuming Kids: The Hostile Takeover of Childhood*. New Press: New York.

percorsi (per così dire) traditi, imprevisi colti come una palla al balzo, proprio perché tutto ciò rende particolarmente avvincente qualsiasi attività ludica; cosa che però non è sempre possibile osservare se l'adulto ha già programmato una certa attività fatta di scelte *a monte*, costruendo una griglia ordinata entro cui i bambini si muovono. Le multinazionali del giocattolo, secondo questa scia di *gioco ordinato* prettamente adulta (poi, tra l'altro, indotta anche nei più piccoli con le pubblicità), progettano giocattoli e strumenti ad hoc. I prodotti sono stati scelti *prima* da adulti che vedranno altri adulti comprarli in base alle loro esigenze. Funzionali, pratici, che non creino troppo disordine o divagazioni.

Giochi che possano riempire vuoti, che possano intrattenere i bimbi in attività: molto spesso, infatti, a tanti bambini mancano spazi liberi dove scorrazzare, mancano le pause e i silenzi dalla freneticità quotidiana, manca la sperimentazione del loro sé e del loro spazio in un tempo sospeso tra la solitudine e perché no, anche la noia. Sono aspetti che vanno sperimentati per quanto non siano piacevoli, proprio perché fanno parte della vita di ognuno, che non è solo impegni e divertimento. La noia durante il periodo infantile ha un suo valore, soprattutto in tempi in cui essa viene bandita (poiché, giustamente, è proprio temuta!) nel suo affacciarsi nella vita dei soggetti, grandi e piccoli. La società di oggi ha costruito quello schema secondo cui la vita è un grande luna park, tutti si divertono e chi si annoia è quasi come se si lasciasse sfuggire i piaceri della vita. Fin dalla primissima infanzia, però, la noia esiste, ed è funzionale: è una piccola presenza da *saturare*¹¹³.

Gli adulti sentono particolarmente questo bisogno di controllo, di stabilire il *prevedibile*, proprio perché in questo tempo dove nascono le passioni tristi, dove ci sono ansie da prestazione e insicurezze, i genitori si sentono in dovere di proteggere i piccoli e guidarne le scelte. Non esiste un fondo di certezza, crollano le grandi narrazioni e il genitore si sente così, da solo, di fronte alla fatica del suo compito, carico di fin troppe responsabilità, mentre la società lo attira con clamori e promesse sfavillanti. Tutto sembra diventare un po' surreale: divertitevi bambini, dice la società, ma con i modi, i tempi, i mezzi che decideranno gli adulti. Quegli stessi modi che però innescano

¹¹³ Pietropolli Charmet, G., Turuani, L., (2014). *Narciso innamorato. La fine dell'amore romantico nelle relazioni tra adolescenti*. Rizzoli: Milano, 60.

il fenomeno dell'*adultizzazione*, nella misura in cui, per forza di cose, dovendo fungere da intrattenimento per adulti e bambini insieme, escogiteranno strumenti condivisibili da tutti e validi a tutte le età¹¹⁴.

4.4.1 Dove si è nascosto il gioco libero

Sembra che il gioco creativo, aperto, libero, stia quasi scomparendo dagli scenari infantili, siano essi a casa o all'aria aperta. Tutto ciò è riconducibile allo sviluppo della tecnologia e al suo lento ma inesorabile insediarsi nella quotidianità delle vite umane. Se, come già è stato detto, la tecnologia ha portato grandi innovazioni e miglioramenti nella vita di tanti bambini, allo stesso tempo però ha relegato i piccoli a casa, davanti ad uno schermo, portando ad un impoverimento di quella dimensione ludica più autentica in termini di spazi ma anche di qualità (in relazione alle possibilità di gioco creativo e immaginativo). Fino a non molto tempo fa era molto più comune che i genitori lasciassero uscire fuori i loro bambini per giocare, mentre ad oggi ci si affida sempre di più agli strumenti elettronici per tenerli dentro casa, o comunque impegnati al di fuori della scuola.

I bambini tenuti a casa sono sicuramente più facili da gestire: il binomio televisione-videogiochi è un perfetto alleato a questo obiettivo, facendo sì che i bambini non vadano in giro senza controllo imparando a stare da soli a casa. Le conseguenze della perdita del gioco libero sono molteplici: esiste una variegata gamma di studi che testimoniano come questo tipo di gioco rappresenti uno dei canali ideali dello sviluppo infantile. Da un punto di vista sociale, affettivo, emotivo, morale, percettivo, linguistico: le più grandi figure della psicologia e pedagogia infantile fanno risalire lo sviluppo delle capacità di pensiero profondo e originale, insieme anche alle competenze immaginative, ad una presenza del gioco creativo in dalla primissima infanzia.

Non è un semplice passatempo. Questo tipo di gioco rappresenta il principale motore di sviluppo infantile, è un esercizio di vita che porta al dispiegamento del potenziale di ciascun bambino, permettendo anche lo sviluppo importantissimo delle capacità sociali di stare in gruppo e all'interno di una comunità. Esso, infatti,

¹¹⁴ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 111-113.

condurre il bambino, attraverso l'esperienza diretta, a scoprire il perché dell'esistenza di regole e comportamenti, perché sia necessario controllare certi impulsi, e in cosa consistano i ruoli e le funzioni degli adulti che abitavano il suo mondo. [...] I bambini esplorano e sviluppano così la loro vita emotiva, le loro paure, la loro rabbia, il loro amore e i loro desideri¹¹⁵.

La prima parte della vita di un bambino è fatta da questo: se lo si forza a saltarla, richiedendo comportamenti propri di una fase che è successiva, si avranno dei bambini che sì, avranno delle capacità di ragionamento complesse e magari già scriveranno a 5 anni, ma con molta probabilità mancheranno di spontaneità, di pensiero creativo e in un certo senso anche di curiosità verso la conoscenza. Il motto statunitense di pochi decenni fa *faster is better*, ha dato eco al “prima è meglio è”, portando a credere che fin dalla più tenera età ci si dovesse adeguare a questa corsa alle competenze, mettendo da parte ciò che apparentemente, ma si sa bene che non è così, avrebbe potuto portare a deviazioni di percorso. La cultura di oggi, immersa nei media e nelle post-verità, offre sempre meno occasioni di spazi e tempi liberi, tranquilli, e perché no, liberati, cioè non strutturati in qualche modo, in ambienti aperti. Quando i bambini stanno giocando liberamente immersi nel loro mondo fantastico, oltre a divertirsi, stanno letteralmente *sperimentando direttamente*, attraverso le loro capacità immaginative e la totalità del loro corpo, cosa possa significare essere una *mamma*, un *gattino*, il *vento*.

Lasciare ai bambini i loro spazi liberi di gioco porta anche a un altro vantaggio: senza essere spinti prematuramente dentro la logica del pensiero adulto, sono agevolati dal pensare che ci siano possibilità meravigliose ad aspettarli, favorendone la stessa fiducia in loro stessi e nel mondo¹¹⁶.

¹¹⁵ Hymowitz, K. S., (2000). *Ready or Not. What Happens When We Treat Children as Small Adults*. Encounter Books: San Francisco (CA), 209.

¹¹⁶ Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma, 114-116.

4.5 A difesa dell'infanzia

Il gioco è un argomento complesso, ricco di sfaccettature. È l'essenza della vita del bambino e il motore della sua crescita. Agli occhi dei governi moderni diventa quindi un *diritto*.

La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sancita il 20 novembre 1989, è il principio base che deve guidare ogni scelta in campo educativo. È ormai risaputo che l'infanzia, soprattutto in alcune realtà povere di paesi sottosviluppati, (ma anche in alcune realtà italiane) si trovi in condizioni critiche e allarmanti, e un primo importantissimo passo può essere quello di una legislazione al riguardo. Ciò verrà garantito anzitutto dalla Repubblica nelle sue diverse articolazioni, quindi dallo Stato e dagli enti che collaboreranno tra loro. È un progettare insieme, in modo che al bambino vengano garantiti tutti i diritti indispensabili per una sua crescita sana e felice, sentendosi accolto nella sua unicità. Il bambino, infatti, non è solo un piccolo essere vivente che sta crescendo e che ha bisogno di cure; è un soggetto *di diritto* a tutti gli effetti che, all'interno prima della famiglia e poi delle varie istituzioni, inizierà ad esercitare le sue prime forme di cittadinanza attiva.

Negli ultimi decenni, in particolare, ci si è soffermati sulla cura del bambino fin dai primissimi mesi di vita, grazie all'intervento combinato di nidi e scuole dell'infanzia con la partecipazione attiva di educatori, insegnanti e ricercatori. È da qui che si sono sviluppate le fondamenta solide per la creazione di un sistema 0-6 integrato. Queste scuole hanno sviluppato nel tempo una loro specifica impronta educativa, nell'idea di una cultura educativa e anche assistenziale. Certo, l'avocazione delle scuole dell'infanzia allo Stato è avvenuta solo nel 1968, e i nidi hanno ottenuto l'approvazione come servizio comunale indipendente dopo anni di lotte dell'associazionismo laico nel 1971: restano però date molto importanti proprio perché è da qui che l'impegno per questa fascia di età da parte dello Stato inizierà davvero a farsi sentire. Attraverso parecchie successive leggi, i nidi passeranno da essere luoghi esclusivi di cura a luoghi in cui anche l'educazione trova il suo posto d'onore.

La scuola dell'infanzia italiana è partecipe di un progetto che la vede all'interno del settore educativo della prima infanzia e, contemporaneamente, la proietta verso il primo

ciclo di istruzione con il quale condivide le finalità generali. Questi due rami dell'educazione del bambino si sono svolti in parallelo fino al decreto legislativo 65/2017, dove finalmente si incontrano, dialogano e si influenzano reciprocamente assicurando al bambino il rispetto della sua persona.

Non bisogna dimenticare però il lato pratico: il diritto all'educazione e alla socialità viene garantito dalla copertura nazionale di queste istituzioni. Va assicurato almeno il 33% di servizi a tempo pieno (nidi, micronidi e sezioni primavera), di cui servizi integrativi come spazio gioco e centri per bambini e famiglie sono da considerare un elemento completare, integrativo, dell'offerta. L'accesso alle strutture è un altro fattore determinante; per favorire un accesso più ampio è necessario che si completi il percorso tracciato dal decreto legislativo 65/2017 di uscita del nido dai servizi a domanda individuale. Le rette contributive possono essere causa di esclusione da questi servizi di molte famiglie, da qui l'impegno per una loro riduzione in modo da rispondere alla richiesta di flessibilità dell'offerta e di attenzione alle differenti scelte educative dei genitori.

Per la scuola dell'infanzia è già stato raggiunto dal 2010 l'obiettivo europeo fissato per l'educazione prescolastica a Barcellona, è quindi necessario che rimanga consolidato il livello di frequenza così da riuscire a investire sulla qualificazione di strutture esistenti e la progettazione di nuove. Le famiglie devono poter avere il diritto di scelta in campo educativo e soprattutto il diritto di fruizione di servizi dedicati all'infanzia, che devono essere di qualità, con figure professionali e presenti di un coordinamento pedagogico.

Le politiche per i diritti dell'infanzia, in sostanza, concretizzano l'idea che la presenza di una rete ben strutturata di servizi educativi e di scuole dell'infanzia rende una città (e dunque il territorio) più a misura *umana*, più accoglienti e inclusivi, in piena sintonia proprio con l'art. 3 della Costituzione italiana¹¹⁷.

¹¹⁷ Ministero dell'istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione, (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*, 5-10.

Conclusioni.

Ed eccoci giunti alla fine dei giochi.

Il percorso tra storia, pedagogia e educazione che ha cercato di mettere in luce quante più sfaccettature possibili del mondo ludico è giunto qui al termine. Il gioco è nato, è cresciuto ed è cambiato con l'uomo, in ogni epoca e in ogni tempo.

È diventato spirito formativo per l'uomo greco e per l'uomo romano, e questa sua caratteristica l'ha conservata, seppur in maniera sempre diversa, più o meno fino ad oggi. Adesso non si diversificano di certo i giocattoli per indirizzare il bambino o la bambina alla sua carriera futura, ma sicuramente il valore formativo non è andato perduto. Ciò che è diventato oggi ha a che fare con il suo enorme potenziale educativo, di cui si sono approfonditamente studiate le caratteristiche e le vie per applicarlo al meglio. Se fino al Settecento il gioco rapportava il bambino al mondo esterno e al suo futuro, adesso serve ancora a rapportarlo al mondo esterno ma non per *destinarlo*: diventa un ponte per avvicinarlo, immergerlo in una realtà di cui farà parte per il resto della sua vita, una realtà in cui poi sceglierà chi vorrà essere.

Giocare è una delle primissime cose che fa un bambino, quale via migliore quindi per educarlo se non attraverso qualcosa che gli è così vicino? Nel corso dell'Ottocento, infatti, l'esplosione del gioco come mezzo educativo si risentì in maniera prorompente: educare un bambino in un ambiente sterile con le fredde nozioni del sapere non avrà lo stesso risultato dell'educarlo attraverso un ambiente a sua misura, attraverso immagini, esperimenti, attività di varia natura che sicuramente riscontreranno molto più successo (e saranno perciò anche più efficaci).

Imparare giocando non è semplicemente una frase fatta: è l'essenza dell'educazione del bambino, soprattutto nella primissima fascia dell'infanzia. Durante i primi mesi di vita, quando inizierà pian piano ad avvicinarsi agli oggetti, sarà proprio il gioco il mezzo attraverso cui sperimenterà la realtà, e questo proseguirà per diverso tempo. Giocando con i materiali, sperimenterà consistenze diverse, forme diverse, inizierà a percepire la diversità dei colori e delle stampe. Sbaglierà e capirà che non tutto può essere usato per giocare, iniziando a distinguere anche il pericolo dalle cose che invece può usare senza

problemi. Molto spesso anche il momento del pasto acquista un'aria un po' giocosa tra canzoncine e aereoplanini. Passato qualche tempo inizierà a fare le prime esperienze sociali: giocando sperimenterà la relazione con gli altri, si scontrerà con idee diverse dalle sue e dovrà iniziare a sviluppare le prime abilità sociali per riuscire a mediare, a trovare compromessi e per fare riuscire bene il gioco. Inizierà a plasmare alcuni lati della sua personalità, e a sviluppare anche le sue prime preferenze.

Inserito nel suo primo ambiente scolastico, l'asilo nido o la scuola dell'infanzia, inizierà a muovere i primi passi in un gioco più strutturato: regole e orari faranno il loro ingresso scandendo la vita del piccolo che cresce. Le prime attività delle scuole primarie saranno anch'esse colorate, divertenti, cercando di non creare un distacco troppo brusco nel bambino, in modo che si abitui gradualmente ad un lavoro più rigido. Senza, naturalmente, dimenticare la tecnologia: video e videogiochi che accompagnano sia la vita scolastica sia la vita a casa del piccolo protagonista.

Volendo fare un riferimento concreto al percorso futuro dopo il presente lavoro, uno degli aspetti cruciali fra tutti quelli che sono stati messi in luce è proprio quello della valorizzazione del gioco libero: se da un lato sarà senza dubbio utile affiancare gli strumenti della tecnologia alla didattica, dall'altro diventa indispensabile garantire quelle ore di gioco totalmente libero e spensierato. Ambienti come nidi e scuole dell'infanzia sono il luogo ideale proprio perché vi sono più bambini e, dati i tempi odierni in cui quasi la totalità dei genitori non manda i propri figli a giocare fuori con gli altri bambini, è loro compito garantire questo aspetto per la crescita formativa e personale di ognuno.

Il gioco si sviluppa tra *Poros* (Espediente o Ingegno) e *Penia* (Povertà): il gioco infantile nasce dal desiderio, satura una mancanza (la perdita del contatto materno, la ferita della disillusione egoistica del proprio controllo sul mondo), regola le pulsioni aggressive e, attraverso il linguaggio, le articola secondo una logica capace di restituire un senso all'esistere grazie alla sua logica ibrida, che non è né sogno né ragione. L'area intermedia della creatività¹¹⁸, una piccola fetta di esperienza in cui la sospensione dei significati della realtà consente un'attività disinteressata e senza fine che sarà poi la futura base della vita psichica e di quella culturale.

¹¹⁸ D. B. Winnicott, 1971. *Playing and Reality*. London: Routledge.

Il gioco, soprattutto quello simbolico, diventa una sorta di cerniera tra gli elementi più profondi della maturazione psicologica del bambino e la proposta educativa, scandita pedagogicamente da un linguaggio intenzionale. Il suo valore euristico è portatore dell'autenticità delle qualità umane, quelle che poi andranno a svilupparsi e consolidarsi nel resto della vita, poiché non ne pregiudica la possibilità. Gioco che rispetti la lentezza di cui ha diritto l'infanzia, che va sottratto dalla freneticità della vita adultocentrica, come fosse una valvola di decompressione dalla pressione sociale. Come diceva il ben noto Baden Powell: "Tutto col gioco, nulla per gioco".

Bibliografia.

- Agazzi, R., (1985). *Guida per le educatrici dell'infanzia*. La Scuola: Brescia (12^a edizione).
- Agostino, (2006). *Le Confessioni* (a cura di Raimo, C.). Rizzoli: Milano - Alessandrino, C., (2004). *Pedagogo* (a cura de P.P. Benedettini di Subbiaco Città). Nuova Editrice: Parma.
- Bateson, G., (1996). *Questo è un gioco*. Raffaello Cortina Editore: Milano.
- Benjamin, W., (2001). *Infanzia berlinese intorno al Millenovecento*. Torino: Einaudi.
- Bettelheim, B., (1977). *Il mondo incantato*. Feltrinelli: Milano.
- Bobbio, A., Bandioli, A., (2021). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Carocci Editore: Roma.
- Bruner, J. S., (1972). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando Editore: Roma.
- Caillois, R., (1981). *I giochi e gli uomini*. Fabbri-Bompiani-Sonzogno-ETAS: Milano.
- Cambi, F., Staccioli, G., (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Armando Editore: Roma.
- Crystal, D., (1998). *Language Play*. University of Chicago Press: Chicago.
- D'Angour, A., (2013). Plato and play, Taking Education sereausly in Ancient Greece. *American Journal of Play*, 5, 3.
- De Bartolomeis, F., (1968). *Educatori moderni e contemporanei*. Luigi Leonardi Editore: Bologna.
- Delle Donne, G., Landi, A., (2016). *Il Corso della Storia*. Editoriale Paradigma.
- De Sanctis, F., (1981). *La giovinezza*. Garzanti: Milano.
- Farnè, R., (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia*, 20, 45.
- Frabboni, F., (1974). *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*. La Nuova Italia: Firenze.
- Freud, A., (1969). *Normalità e patologia del bambino*. Feltrinelli: Milano.
- Freud, S., (1989). Scrittori creativi e sogni a occhi aperti. *The Freud Reader* (a cura di Gay, P.). Vintage Classics: USA.
- Froebel, F., (1826). *L'educazione dell'uomo*. Editrice Ciranna: Roma.
- Gouldner, A. W., (1966). *Enter Plato: classical Greece and the origins of social theory*. Basic Books: New York.

- Huizinga, J., (1973). *Homo Ludens*, Torino: Einaudi.
- Kergomard, P., (1886-95). *L'educazione materna nella scuola*. La Scuola: Brescia.
- MacCarthy, M., (1990). *Un'infanzia Ottocento*. Sellerio: Palermo.
- Ministero dell'istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione, (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65), (2017). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*.
- Močinić, s., Moscarda, C., (2016). *L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia*, 1, 5. Università Juraj Dobrila di Pola Facoltà di Scienze della Formazione, Studia Polensa.
- Montessori, M., (1970). *La scoperta del bambino*. Garzanti: Milano.
- Rodella, C., (1871). *Enrichetto, ossia il galateo del fanciullo*. Paravia: Torino.
- Rousseau, J.-J., (1997). *Emilio*. Mondadori: Mondadori.
- Sofietta (racconto firmato Ida), in *Frugolino*, Milano, 16 gennaio 1890, n° 15.
- Travaglini, R., (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Franco Angeli: Milano.

Altre opere:

- Bachtin, M., (1995). "L'opera di Rabelais e la cultura popolare". *Riso, Carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*. Torino: Einaudi: Torino.
- Catullo. *Carmina*, 61.
- Chiocciariello, A., (2009). Editoriale. *Italian Journal of Educational Technology*, 17, 2.
- Fink, E., (1960). *Il gioco come simbolo del mondo*. Lerici: Roma.
- Hymowitz, K. S., (2000). *Ready or Not. What Happens When We Treat Children as Small Adults*. Encounter Books: San Francisco (CA).
- Linn, S., (2004). *Consuming Kids: The Hostile Takeover of Childhood*. New Press: New York.
- Marziale. *Epigrammata*, 4, *passim*.
- Omero, (762 a. C.). *Iliade*, libro 24.
- Pietropolli Charmet, G., Turuani, L., (2014). *Narciso innamorato. La fine dell'amore romantico nelle relazioni tra adolescenti*. Rizzoli: Milano.
- Plauto. *Asinara*, 13.
- Plinio. *Epistulae familiares*, 3, 1.

- Plutarco. *Agesilaus*, 25, 5.
- Polluce. *Onomasticon*, IX.
- Powell, R., (1993). *L'eterna saggezza di Sri Nisargadatta Maharaj*. Aequilibrium: Milano.
- Salza Prina Ricotti, E., (1996). *Giochi e giocattoli*. Editore Quasar: Roma.
- Viganò, R., (1998). *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*. Vita e pensiero: Milano.
- Visalberghi, A., (1958). *Esperienza e valutazione*. Taylor: Torino.

Altre fonti:

- Söbke, H., Baalsrud Hauge, J., Wolf, M., & Wehking, F., (2020). *Aristotle, Comenius, Dewey, Plato and Pokémon GO: Walking with Location-based Games in the Footsteps of Didactic Giants*. Workshop on Designing and Facilitating Educational Location-based Applications co-located with the Fifteenth European Conference on Technology Enhanced Learning. Heidelberg, Germany.

Sitografia:

- <https://tribunus.it/2020/05/01/5-giochi-dellantica-roma/>
- <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/game-based-learning-gamification-e-didattica-cosa-sono>
- www.treccani.it/enciclopedia/robot_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/
- www.treccani.it/enciclopedia/robot_%28Dizionario-delle-Scienze-Fisiche%29/
- <https://www.lego.com/it-it/mindistorm/history>
- www.moto-titles.com
- www.robocup.org
- https://www.nfs.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=243502 (STEM)
- www.beaconing.eu

Ringraziamenti.

Desidero primariamente ringraziare la mia relatrice, per il tempo che mi ha dedicato e per i preziosi consigli che mi ha elargito; da sempre disponibile, mi ha guidata durante tutto il percorso di questa tesi, dimostrando una grandissima professionalità e gentilezza.

Desidero inoltre ringraziare la Commissione di laurea qui presente, per aver ascoltato il lavoro da me presentato. Ringrazio l'Università degli studi di Padova e tutti i professori che mi hanno permesso di crescere e maturare professionalmente.

Ringrazio la mia famiglia, che dalla lontana Sicilia non ha mai smesso di sostenermi, di incoraggiarmi ad ogni esame fino ad arrivare alla tanto attesa tesi di laurea. I miei genitori, i miei nonni, i miei zii, sono e saranno sempre i miei punti di riferimento. Lasciare tutto per venire qua non è stato sempre facile, ma loro non hanno mai smesso di credere in me e di farmi sentire quanto fossero orgogliosi. Un ringraziamento speciale va a mia sorella, la mia piccola fonte di ispirazione, lei che c'è da sempre e alla quale auguro una splendida carriera universitaria dato che questo è il suo primo anno.

Voglio ringraziare le mie amiche e i miei amici, quelli che ci sono da sempre, che nelle notti di sconforto prima degli esami più difficili non hanno mai dubitato di me e mi hanno sempre spronata non facendomi mai sentire da sola. Grazie dei vostri messaggi e delle vostre parole, e dei vostri abbracci ogni volta che “scendo giù”. E ringrazio anche quelle amiche che, conosciute da poco, sono diventate per me presenze preziose, le quali mi spingono a dare sempre il massimo, e delle quali sono particolarmente fiera dato che due di loro si sono appena brillantemente laureate.

Ringrazio una persona speciale che c'è dall'esame della maturità: non so cosa ci riservi il futuro, ma tu mi hai ascoltata all'esame orale in quinta superiore, poi alla discussione di laurea della tesi triennale, e spero che tu possa esserci in tante altre future e bellissime occasioni. La tua vicinanza mi ha sempre aiutata ad affrontare con calma le situazioni più scoraggianti.

Voglio ringraziare questa città, Padova: la vita da fuorisede mi ha cambiata come persona, mi ha permesso di crescere e di scrivere un nuovo, bellissimo capitolo della mia vita. Mi

hai regalato la mia prima indipendenza e le mie prime esperienze lavorative nell'ambito per cui sto studiando, mi hai fatto conoscere la nebbia e le temperature sotto i 6°, insieme alle giornate infinite di pioggia. Anche se, devo ammettere, mi hai fatto vivere quella vita “da universitaria” che avevo sempre immaginato. Mi hai permesso di conoscere persone splendide che mi hanno reso la vita qui più bella che mai. Voglio ringraziare in particolare quella persona con cui ho affrontato quasi tutti gli esami, con cui ho studiato, ho ripetuto, ho pianto, ho preso caffè; abbiamo iniziato questo percorso insieme e lo stiamo concludendo insieme.

Infine, ma non meno importante, non posso non ringraziare me stessa. Per tutte le volte che ho pensato di mollare, per tutte le volte in cui gli ostacoli mi sembravano giganti, e per quelle volte in cui volevo solo prendere un aereo e andarmene. Adesso posso dire di avercela fatta.

