



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione (DPSS)

**Corso di laurea in Scienze Psicologiche dello Sviluppo, della Personalità e delle
Relazioni Interpersonali**

Elaborato finale

Il gioco e il giocattolo: una prospettiva psico-antropologica

Play and toys: a psycho-anthropological perspective

Relatore

Prof. Francesco Spagna

Laureanda: Veronica Bergamin

Matricola: 2045717

Anno Accademico 2023/2024

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1. LA PSICOLOGIA DEL GIOCO INFANTILE	7
1.1. Cos'è il gioco	7
1.2. Categorie di gioco	9
1.3. Analisi psicologica del gioco.....	11
1.3.1. Perché i bambini giocano? La teoria di Jean Piaget	11
1.3.2. Sigmund Freud e il gioco come strumento conoscitivo del mondo intrapsichico del bambino	13
1.3.3. Lo sviluppo del Sé attraverso il gioco: la visione di George Herbert Mead.....	14
1.4. I benefici del gioco	16
1.4.1. Le conseguenze del gioco sullo sviluppo del bambino	16
1.4.2. La Play Therapy.....	18
CAPITOLO 2. RIFLESSIONI ANTROPOLOGICHE SUL GIOCO	21
2.1. Cambiamenti del gioco in base al contesto	21
2.2. La funzione antropologica del gioco	22
2.3. I “giochi degli uomini”.....	26
2.3.1. La classificazione dei giochi secondo Roger Caillois	26
2.3.2. La polarità delle potenze del gioco	28
2.4. La relazione tra gioco e cultura	29
CAPITOLO 3. IL GIOCATTOLO: FUNZIONI ED APPLICAZIONI	35
3.1. Definizione e tipologie di giocattolo	35
3.2. Il giocattolo come oggetto transizionale	37
3.2.1. Variazioni socioeconomiche e socioculturali nell'uso degli oggetti transizionali.....	39
3.3. Il gioco con la bambola	43
3.3.1. Bambole “eticamente corrette”	46
CONCLUSIONI	49
BIBLIOGRAFIA	55

INTRODUZIONE

L'interesse nel produrre questo elaborato è originato dopo aver trascorso un semestre in Danimarca grazie all'esperienza Erasmus+ Studio, durante il quale ho potuto scoprire che il gioco costituisce uno degli elementi principali della cultura danese. Nella città di Aarhus, dove ho vissuto, ogni luogo di aggregazione sociale offre la possibilità di intrattenersi attraverso l'attività ludica. La maggior parte dei bar, per esempio, mette a disposizione dei consumatori un'ampia varietà di giochi da tavolo e persino all'interno delle biblioteche e delle aule studio ogni studente può usufruire gratuitamente di vari giochi di società, del ping-pong o del calcio balilla. Il gioco viene frequentemente utilizzato anche dagli insegnanti universitari per introdurre agli studenti dei nuovi argomenti didattici, oppure per facilitare il processo di memorizzazione.

Dopo aver osservato il modo in cui il gioco domina la vita sociale danese, è sorta in me una forte curiosità sul significato dell'attività ludica e sugli effetti che può avere sullo sviluppo dell'individuo e della società. Inoltre, dal momento che l'attitudine infantile al gioco sembra essere universale, mi sono chiesta: è possibile analizzare le varie attività ludiche e i loro significati in un'ottica altrettanto universale, oppure è preferibile utilizzare un approccio contesto-specifico? Da queste domande è derivato l'interesse nel condurre una ricerca bibliografica sul gioco e sul giocattolo.

Questo elaborato mira a creare un'integrazione tra la prospettiva psicologica e quella antropologica sullo studio del gioco. Anche se possono apparire universali, tutti gli studi dei vari fenomeni psicologici sono legati indissolubilmente al contesto che viene analizzato. Gran parte delle ricerche psicologiche sul gioco sono state condotte nel mondo occidentale; tuttavia, esse tendono comunque a comunicare l'idea che i risultati dei propri studi sono generalizzabili. Il presente studio si è posto l'obiettivo di analizzare l'attività ludica anche in riferimento ad altri contesti culturali e socioeconomici, oltre a quelli più frequentemente studiati.

L'adozione di un approccio psico-antropologico, inoltre, permette di indagare gli effetti dell'attività ludica non solo sull'individuo, ma anche sull'intera comunità.

Il presente elaborato è articolato in tre capitoli.

Nel primo capitolo, dopo aver chiarito cosa si intende con il termine 'gioco' e aver fornito una classificazione delle diverse tipologie ludiche, si conduce un'analisi psicologica dell'attività ludica infantile e dei suoi effetti sullo sviluppo del bambino. Avvalendosi principalmente del pensiero e delle ricerche dei tre grandi psicologi Jean Piaget, Sigmund Freud e George Herbert Mead, si riflette sullo stretto rapporto esistente tra l'attività ludica e le strutture cerebrali infantili, oltre che sul fondamentale ruolo che il gioco riveste nello sviluppo del "Sé" e nell'espressione del mondo intrapsichico del

bambino. In seguito, si indagano le correlazioni tra l'attività ludica infantile e lo sviluppo delle abilità linguistiche, sociali, intellettive ed emotive del bambino.

Infine, si illustra come il gioco può essere utilizzato durante un percorso psicoterapeutico con un bambino, per aiutarlo a diventare consapevole dei propri vissuti emotivi e per donargli la forza di affrontare le avversità.

Il secondo capitolo propone un'analisi antropologica del gioco. Attraverso gli autentici contributi dello storico Johan Huizinga e dell'antropologo e sociologo Roger Caillois, in particolare, si enfatizza la necessità di studiare le varie manifestazioni delle attività ludiche e il loro significato in relazione agli specifici contesti sociali e culturali in cui si esprimono. Si riflette, inoltre, sull'importante funzione che riveste il gioco sia per l'individuo, che per la comunità di appartenenza. Da quest'analisi emerge che l'attività ludica stimola la creatività degli individui, è una potenziale fonte di progresso e ha il potere di rafforzare i legami sociali e spirituali di una comunità.

Si riporta, in seguito, una classificazione generale dei giochi degli uomini ideata da Caillois, che differisce dalla categorizzazione psicologica adottata da Piaget per descrivere il gioco infantile.

Infine, vengono analizzate diverse teorie sul rapporto esistente tra il gioco e la cultura.

Il terzo capitolo offre un approfondimento sul giocattolo. Dopo aver fornito una definizione di giocattolo e aver delineato le sue diverse tipologie, si riporta la concettualizzazione dello psicanalista Donald Woods Winnicott sul ruolo del giocattolo come oggetto transizionale: esso aiuta il bambino a diventare consapevole della distinzione tra il proprio mondo interno e la realtà esterna e permette al fanciullo di imparare a regolare i propri stati emotivi. Si riflette, inoltre, sul modo in cui diversi fattori culturali e socioeconomici possono influenzare la tendenza a sviluppare un attaccamento nei confronti di un oggetto transizionale.

Successivamente, viene approfondito il gioco con la bambola e la sua importanza per lo sviluppo emotivo e sociale del bambino.

Si conclude l'elaborato analizzando dettagliatamente una ricerca etnografica condotta dall'antropologa Elizabeth Chin sul gioco con le bambole da parte di alcune bambine afroamericane residenti in un povero quartiere nel Connecticut. Dopo aver riflettuto criticamente sull'utilità che può avere la fabbricazione di bambole 'eticamente corrette', l'antropologa propone di osservare il gioco con le bambole bianche delle bambine del quartiere per ridefinire il concetto di 'razza'.

CAPITOLO 1

LA PSICOLOGIA DEL GIOCO INFANTILE

1.1. Cos'è il gioco

L'attività ludica rappresenta il linguaggio naturale dei fanciulli e uno dei loro mezzi privilegiati per scoprire il mondo. L'attitudine infantile al gioco può dirsi universale, in quanto accomuna i bambini di tutto il mondo (Singh & Gupta, 2011). Per la sua importanza nello sviluppo infantile, il gioco è stato riconosciuto dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia come un diritto del bambino: “Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica [...]” (Nazioni Unite, 1991, Art. 31).

L'etimologia della parola ‘gioco’ tende ad essere plurivalente. Per esempio, solitamente si categorizzano come ‘gioco’ sia il gioco con le bambole che gli sport di gruppo come il calcio, sebbene sia evidente che essi rappresentino due tipologie completamente distinte di attività ludiche. È dunque necessario fornire una definizione di ‘gioco’, prima di procedere ad una sua analisi psicologica. Sebbene possa sembrare un compito semplice, la letteratura scientifica non dispone di una precisa e condivisa definizione di un termine così complesso e ampio come il gioco. Secondo lo psicologo svizzero Jean Piaget, è impossibile stabilire in maniera rigida e universale cosa si intenda con la parola ‘gioco’, in quanto “uno schema non è mai di per sé ludico o non ludico ed il suo carattere di gioco non proviene che dal contesto o dal funzionamento attuale” (Piaget, 1972, p. 132).

Inoltre, è complicato definire univocamente il ‘gioco’ in quanto gli studiosi, i genitori e i bambini tendono a concepire il termine in maniera differente. Mentre i genitori tendono a definire il gioco esclusivamente come un'attività piacevole e divertente, che va limitata soprattutto con l'ingresso dei bambini alla scuola primaria per focalizzarsi maggiormente sull'apprendimento scolastico, gli insegnanti riconoscono il gioco come uno strumento importante anche per lo sviluppo cognitivo e sociale (Rothlein & Brett, 1987).

Fisher et al. (2008) hanno esaminato le differenze nella concettualizzazione del ‘gioco’ tra le madri statunitensi e gli esperti in sviluppo infantile. In base alla distinzione tra attività di gioco non strutturato da fonti esterne e attività di gioco strutturato, cioè orientate a uno scopo e predeterminate da una sequenza di azioni, i risultati dello studio evidenziano che le madri dei bambini tendono ad avere una visione più ampia del concetto di gioco, rispetto agli esperti. In particolare, le mamme tendono a categorizzare come gioco sia quello non strutturato, che quello strutturato, e considerano quest'ultimo maggiormente utile per l'apprendimento scolastico del bambino. Gli specialisti in

sviluppo infantile, invece, sono meno propensi a considerare come gioco le attività strutturate, ed assegnano ad esse un valore educativo inferiore rispetto ai giochi non strutturati.

Nonostante il punto di vista di esperti e genitori sul gioco sia importante, è di fondamentale importanza non trascurare il significato di 'gioco' per i suoi protagonisti indiscussi: i bambini. Attraverso un'analisi di 12 studi condotti tra il 1993 e il 2015, Goodhall e Atkinson (2019) hanno concluso che i bambini sono più propensi a considerare un'attività come gioco quando scaturisce dalla loro stessa motivazione, piuttosto che da una richiesta di un adulto, ed è divertente e piacevole. L'aspetto piacevole del gioco è confermato dal lavoro di Duncan (2015), che ha chiesto ad alcuni bambini scozzesi di 4 anni di esprimere la loro concezione di gioco attraverso il disegno. Nonostante ogni bambino tenda a considerare e rappresentare il gioco in maniera diversa, una caratteristica comune nei vari disegni è il sorriso delle persone ritratte, ad indicare la piacevolezza dell'attività ludica. Inoltre, il gioco viene sempre inteso come il 'giocare con qualcosa', sia che si tratti di un oggetto, come una palla o un giocattolo, oppure di un essere vivente, che può essere un pari, un adulto o persino un animale.

Secondo uno studio di Wing (1995), un'attività rappresenta un gioco agli occhi dei bambini se essa trova il suo fine in sé stessa e non è guidata dal raggiungimento di un risultato finale. Questo aspetto di disinteressamento del gioco non è pienamente condiviso da Piaget (1972, p. 214): nel caso del gioco di squadra, per esempio, il giocatore compie le azioni soprattutto con l'obiettivo di aiutare la squadra ad ottenere un determinato risultato finale, nonostante il divertimento sia comunque importante.

Sembrerebbe, inoltre, che la presenza di un adulto nello svolgere un'attività diminuisca la propensione dei fanciulli a categorizzarla come gioco; la presenza di pari, invece, è positivamente associata alla concezione di gioco (Howard et al., 2006).

Un'interessante visione proposta da Piaget potrebbe spiegare il motivo della confusione che vi è nel definire un'attività come gioco o meno: l'attività ludica non è da considerarsi come l'opposto del lavoro. Bensì, quello che porta ad assegnare a un'attività la denominazione di gioco è l'orientamento della condotta dell'individuo che la pratica. È dunque possibile concettualizzare un continuum del gioco, nel quale a un polo vi è il gioco nella sua massima espressione, e all'altro vi è un'azione per niente ludica: un'attività nella sua completezza può considerarsi più o meno ludica in base a un bilanciamento generale ricavato dalla vicinanza di ogni sua azione particolare al polo del gioco (Piaget, 1972, p. 213).

L'idea di considerare un continuum tra gioco e lavoro sembra svilupparsi anche nei bambini a partire dall'età scolare. Quando si chiede loro di classificare determinate attività scolastiche come lavoro o gioco, i bambini in alcuni casi inseriscono le attività 'a metà via' tra gioco e lavoro, o rispondono che

si tratta di 'giocare lavorando' (Wing, 1995). In particolare, le attività scolastiche che i bambini tendono a situare al centro del continuum gioco-lavoro sono solitamente attività decise dagli insegnanti, lasciando comunque spazio alla creatività del bambino, oppure sono state scelte dal bambino e richiedono molta concentrazione. Vengono percepite, inoltre, come divertenti e permettono di interagire liberamente con i pari.

In conclusione, non è possibile definire univocamente il gioco in quanto esso assume significati diversi in base alle diverse categorie ed età delle persone che lo vogliono definire, oltre che al contesto e al tipo di gioco che si sta prendendo in considerazione. Inoltre, non vi è una netta distinzione tra il gioco e le altre attività, motivo per cui è difficile delineare nitidamente i confini del concetto di gioco. Tuttavia, i criteri più comunemente utilizzati per definire il gioco riguardano gli affetti, associati a piacere e divertimento; il contesto sociale caratterizzato dalla presenza di pari e dall'assenza di adulti nella partecipazione all'attività; il goal-orientation, che tende ad essere diretto al puro svolgimento dell'attività stessa piuttosto che al raggiungimento di un obiettivo finale; e il carattere intrinseco della motivazione dell'individuo a prendere parte all'attività.

1.2. Categorie di gioco

Il gioco è un fenomeno talmente ampio, complesso e diversificato, che richiede di essere suddiviso in categorie per essere compreso al meglio.

Vari studiosi negli anni hanno proposto diverse categorizzazioni del gioco infantile sulla base della loro teoria esplicativa. Tuttavia, il fatto che la suddivisione delle tipologie di attività ludiche sia connessa alla teoria che si vuole adottare, impedisce di fruire di una classificazione generale e comunemente accettata. L'unico modo per ottenere quest'ultima sembra essere mediante una classificazione del gioco infantile sulla base delle strutture mentali che caratterizzano le diverse fasi dello sviluppo del bambino (Piaget, 1972, p. 154). A partire dalle strutture dell'esercizio, del simbolo e della regola, che caratterizzano il gioco, Piaget (1972) identifica tre stadi di sviluppo del comportamento ludico nel fanciullo.

Nel corso dei primi due anni dello sviluppo infantile, durante la fase dell'intelligenza senso-motoria, il bambino pratica il *gioco d'esercizio*. Esso è rappresentato dall'interazione diretta con l'ambiente circostante attraverso i sensi e i movimenti del corpo: portando alla bocca vari oggetti, piegando la testa in varie direzioni o dondolandosi, il fanciullo impara a controllare e coordinare i propri movimenti corporei ed esplora l'ambiente.

L'unico scopo del gioco di esercizio è quello di provare piacere, che può essere funzionale oppure legato al padroneggiare i movimenti del proprio corpo (p. 172). A causa del piacere che provocano, queste tipologie di esercizi vengono ripetute continuamente e vengono conseguentemente consolidate. Il gioco d'esercizio continuerà ad essere praticato, con frequenze minori, durante l'intero arco dell'infanzia al momento dell'acquisizione di una nuova abilità corporea (p. 167).

A partire dai due anni, lo sviluppo delle strutture rappresentative permette al bambino di praticare il *gioco simbolico*. Questa tipologia di gioco è caratterizzata dalla presenza dei simboli, che corrispondono alla rappresentazione di oggetti assenti mediante un paragone, deformante, tra un elemento reale e uno immaginato (p. 164).

Il fine del gioco simbolico non è meramente di provare piacere, ma anche di realizzare dei desideri che si scontrano con la realtà attuale o superare dei conflitti (p. 165). Un esempio di gioco simbolico è rappresentato da un bambino che trasforma una scatola vuota di cereali in un'astronave: il piccolo si crea una rappresentazione di un'astronave a partire dalla scatola, e si comporta *come se* l'astronave fosse presente in quel momento.

Nelle sue fasi iniziali, il simbolo è creato dal singolo individuo, in maniera piuttosto grossolana. Soltanto attraverso lo sviluppo del bambino e il processo di socializzazione, il simbolo potrà essere creato e condiviso tra più individui, assumendo un carattere sempre meno deformante della realtà (p.165). Quando il gioco simbolico diventa sociale, e quindi è condiviso tra più persone, si può parlare più specificatamente di gioco di finzione, conosciuto anche come gioco di ruolo o sociodrammatico (Gillibrand et al., 2019, p. 365), nel quale due o più bambini interpretano dei ruoli sociali. Per esempio, due bambini possono giocare all'essere una mamma e un papà.

Sebbene Piaget sostenga che il gioco simbolico si estingue intorno ai 6-7 anni, quando il bambino entra nello stadio del pensiero operatorio concreto, uno studio di Smith e Lillard (2012) sembrerebbe indicare che l'età media della fine del gioco simbolico sia intorno agli 11 anni.

Infine, la terza fase dello sviluppo ludico è caratterizzata, dai sei anni in poi, dal *gioco di regole* o gioco strutturato. La regola è "una regolarità imposta dal gruppo e tale che la sua violazione sia avvertita come una colpa" (Piaget, 1972, p. 166); di conseguenza, il gioco strutturato può originare solo a partire dalle relazioni sociali, in quanto solo esse possono dare origine alle regole. I giochi di regole consistono in giochi senso-motori, a cui si aggiunge l'elemento della competizione tra partecipanti, e sono caratterizzati da un regolamento che può essere stato trasmesso attraverso le generazioni, oppure concordato sul momento (p. 209).

I giochi di regole non si estinguono con il terminare dell'infanzia, ma continuano ad essere praticati anche in età adulta (p. 206). Esempi di giochi strutturati sono il calcio, rubabandiera o i giochi con le carte.

1.3. Analisi psicologica del gioco

1.3.1. Perché i bambini giocano? La teoria di Jean Piaget

Piaget propone un'interpretazione causale del gioco infantile, che differisce dai precedenti tentativi di chiarificazione del fenomeno, che tendevano a considerare il gioco come un'entità isolata all'interno dello sviluppo del bambino (Piaget, 1972, p. 213). Lo psicologo svizzero, invece, dimostra che il gioco non può avere altra origine se non dalla struttura del pensiero infantile (p. 243).

Per comprendere la presenza del fenomeno del gioco nello sviluppo del bambino, è necessario considerare l'azione del bambino nel mondo attraverso i due concetti di accomodamento e assimilazione. L'accomodamento avviene quando le nuove informazioni con cui viene a contatto il bambino modificano le strutture di conoscenza preesistenti; nell'assimilazione, invece, le nuove informazioni vengono solamente aggiunte alle strutture esistenti, senza modificarle (Gillibrand et al., p. 134). Accomodamento ed assimilazione sono presenti in ogni fase dello sviluppo del pensiero: inizialmente, nel neonato, essi costituiscono un tutt'uno; tenderanno poi a differenziarsi progressivamente, andando infine a costituire due processi complementari e in equilibrio tra loro (Piaget, 1972, p. 236). Il gioco infantile rappresenta "semplicemente l'espressione di una delle fasi di questa differenziazione progressiva: è il prodotto dell'assimilazione che si dissocia dall'accomodamento prima di reintegrarsi nelle forme di equilibrio permanente che al livello del pensiero operatorio o razionale li completeranno reciprocamente" (p. 236). In altre parole, il gioco ha origine nel momento in cui accomodamento e assimilazione si dissociano.

Inizialmente, quando il bambino impara a dondolare, afferrare o mordere gli oggetti, sono presenti contemporaneamente sia l'accomodamento alle situazioni nuove, sia l'assimilazione, che porta il bambino a ripetere le nuove competenze e a generalizzarle (p. 237). Con il passare del tempo, il piccolo inizierà a compiere queste azioni per il piacere di farlo, senza l'obiettivo di scoprire le capacità del proprio corpo: sarà questo il momento in cui l'assimilazione si dissocerà dall'accomodamento, subordinandolo, e dando il via al gioco di esercizio. Nello stadio dell'intelligenza sensomotoria da cui ha origine il gioco di esercizio, l'assimilazione tenderà a funzionare per sé stessa, permettendo al bambino di provare piacere e un sentimento di potenza sul mondo (p. 237). Con la maturazione delle strutture cerebrali, il bambino, durante la fase del gioco di esercizio, inizierà a riprodurre gli schemi senso-motori in contesti diversi e nuovi. Tuttavia, non si tratta ancora di simbolismo, in quanto la finzione non è ancora interiorizzata e vi è una coincidenza tra il significante, costituito dai movimenti

che il bambino ha eseguito, e il significato, ossia lo schema che si svolgerebbe se fosse agito seriamente (p. 147). Con lo sviluppo dell'intelligenza rappresentativa, significato e significante potranno essere differenziati, dando così origine al gioco simbolico (p. 238).

Nel gioco simbolico il valore dell'azione non è recuperabile nel 'qui ed ora', in quanto l'attività ludica consiste nell'imitazione di un oggetto assente, che è stato portato alla mente dagli oggetti presenti nell'ambiente (p. 148). Ogni simbolo ludico è caratterizzato dall'unione tra il significato, che coincide con un'assimilazione deformante che trasforma gli oggetti presenti mediante la fantasia del bambino, e il significante, rappresentato da un'imitazione rappresentativa (p. 149). L'imitazione, il fare *come se*, è puramente soggettiva (p. 241) e permette di evocare lo schema dell'oggetto da fantasticare, al quale è assimilato l'oggetto reale (p. 151). Dal momento che l'accomodamento imitativo viene fatto sull'oggetto da evocare, e dunque non può avvenire prima che l'oggetto reale sia stato assimilato all'oggetto da evocare, si può concludere che nel gioco simbolico l'accomodamento è subordinato all'assimilazione (p. 151).

La funzione del gioco simbolico è quella di "assimilare il reale all'io, liberando quest'ultimo dalle necessità dell'accomodamento" (p. 195). Non è dunque il bambino che si adatta alla realtà, bensì la realtà che viene trasformata attraverso l'immaginazione per soddisfare le necessità del fanciullo. Per comprendere questo concetto, è utile menzionare la suddivisione proposta da Piaget in merito alle tre diverse combinazioni simboliche all'interno delle quali si sviluppa il simbolo.

Nelle *combinazioni semplici* vengono riprodotte delle scene reali per intero. Per esempio, mediante il gioco con le bambole il bambino può ricreare le dinamiche e gli eventi famigliari: il simbolo ludico rappresenta per il fanciullo un mezzo di espressione, di rispecchiamento dell'io e di prolungamento del reale (pp. 186-192).

Le *combinazioni compensatrici* sono caratterizzate da una correzione del reale, piuttosto che da una sua riproduzione per provare piacere (p. 192). Il bambino ha l'opportunità di compiere nel gioco quelle azioni che non è capace di fare nella realtà o che gli fanno paura (p. 193).

Infine, vi sono le *combinazioni liquidatrici*, durante le quali il bambino supera una situazione sgradevole riproducendola in modo fittizio attraverso il gioco: il cambio di contesto della situazione originaria permette al bambino di assimilarla gradualmente ed accettarla (p. 194).

Queste tipologie di combinazioni simboliche mostrano come il gioco simbolico possa permettere al bambino di avere un controllo sulla realtà: il fanciullo, giocando, riesce a superare le difficoltà, e può passare dall'essere un vinto all'essere un vincitore della vita. L'imitazione del simbolo ludico, dunque, non viene fatta perché l'individuo si sottometta ad esso, ma al contrario per subordinare il modello imitato all'io (p. 195). Questo non dovrebbe stupire se ci si ricorda che il pensiero del

bambino è egocentrico durante lo stadio preoperatorio (tra i 2 ai 7 anni), quindi durante la fase di prevalenza del gioco simbolico. Il bambino, quindi, interpreta il mondo unicamente dalla propria prospettiva, e utilizza il simbolo ludico esclusivamente a beneficio di sé stesso (p. 225). Il simbolismo offre all'individuo la possibilità di parlare al mondo, esprimendo la propria soggettività, che non può essere tradotta a pieno attraverso il linguaggio collettivo (p. 244). Il gioco simbolico è necessariamente espressione della soggettività del bambino, in quanto l'oggettività del pensiero, e quindi la sottomissione alla realtà esterna, è possibile solo quando l'assimilazione del reale al sistema conoscitivo dell'io è in equilibrio costante con l'accomodamento di queste informazioni al pensiero degli altri soggetti (p. 243). Si è visto, tuttavia, che durante la fase del gioco simbolico l'accomodamento è subordinato all'assimilazione del reale all'io, e quindi il pensiero del fanciullo è sbilanciato e tende verso il polo dell'assimilazione: quest'ultima rappresenta la condizione necessaria per garantire lo sviluppo e la continuità del fanciullo (p. 244).

Con l'ulteriore sviluppo del pensiero infantile, a partire dai 4 anni di età, i simboli ludici tenderanno sempre più ad essere imitazioni esatte del reale, perdendo progressivamente il loro carattere deformante della realtà (p. 197). In questo stadio, inoltre, avrà inizio il gioco simbolico collettivo, che prevede il coinvolgimento di più bambini: l'egocentrismo assoluto della fase precedente inizierà così a lasciare spazio alla reciprocità e alla collaborazione tra individui (p. 201).

Dall'assenza di regole del gioco simbolico si passerà, infine, attraverso la socializzazione del bambino, al gioco di regole, caratterizzato da un pensiero oggettivo legato all'equilibrio tra l'assimilazione del reale all'io e le richieste della reciprocità sociale (p. 247). Questa forma di gioco si verifica a partire dallo stadio del pensiero operatorio concreto, che consiste nell'uso della logica per affrontare le difficoltà quotidiane e nella struttura cognitiva delle operazioni intellettuali (Gillibrand et al., p. 65): in questa fase, l'individuo tenderà a passare dal manipolare la realtà per adattarla all'io, all'adattarsi lui stesso alla realtà. Il fine del gioco di regole è di provare soddisfazione senso-motoria ed intellettuale e di riuscire a vincere contro gli altri giocatori, purché vi sia un adattamento alle regole concordate (Piaget, 1972, p. 247). Il gioco di regole segna il passaggio dal gioco infantile al gioco adulto, che, diversamente dalle tipologie di gioco precedenti, non sarà più di vitale importanza per lo sviluppo del pensiero dell'individuo (p. 247).

1.3.2. Sigmund Freud e il gioco come strumento conoscitivo del mondo intrapsichico del bambino

Sigmund Freud è stato tra i primi studiosi a riconoscere il ruolo privilegiato del gioco nel rivelare il mondo psichico dei fanciulli. Egli si è proposto di “studiare il metodo di lavoro che l'apparato

psichico adotta in una delle sue prime attività normali: [...] il giuoco dei bambini” (Freud, 1975, p. 26). Secondo Freud, il gioco è un mezzo che viene utilizzato dal bambino per imparare a gestire i propri sentimenti e le proprie insoddisfazioni (p. 29).

Lo psicanalista austriaco osserva attentamente un gioco che un bambino di un anno e mezzo, con cui ha convissuto, frequentemente mette in atto: tenendo in mano il filo di un rocchetto di legno, getta quest’ultimo lontano, perdendolo di vista; in seguito, tirando il filo, fa riapparire il rocchetto ed esprime contemporaneamente un’esclamazione di soddisfazione (p. 28). Freud fornisce una spiegazione di questo gioco, mediante un collegamento con l’atteggiamento del fanciullo nei momenti in cui la mamma esce di casa per qualche ora: egli non piange, nonostante abbia un rapporto molto stretto con la madre. Il bambino rinuncia all’espressione dei sentimenti di tristezza e frustrazione, che sicuramente prova quando la madre lo lascia, per poi colmare questo vuoto attraverso il godimento che ottiene dal gioco della scomparsa e riapparizione dell’oggetto a sua disposizione. In particolare, mediante la ripetizione del gioco, il fanciullo sostituisce il ruolo di spettatore passivo a cui è costretto quando la madre esce di casa, con quello di un agente attivo che ha il potere di decidere quando far riapparire un oggetto che è scomparso (p. 30). L’assunzione di una posizione di potere attraverso il gioco è una strategia spesso utilizzata dai bambini che sono stati esposti ad esperienze paurose: un esempio lampante è rappresentato dai bambini che, tornati a casa dopo essere stati dal dottore, giocano ad essere loro stessi i dottori facendo le punture alle loro bambole. Agendo così, hanno la possibilità di prendere il controllo della situazione spaventante a cui sono stati sottoposti passivamente, e possono ‘vendicarsi’ dell’ingiustizia subita proiettandola su un altro compagno di gioco (p. 32). Questi ragionamenti freudiani ricordano quelli di Piaget in merito alle combinazioni compensatrici e liquidatrici¹.

Il bambino non si stanca di ripetere lo stesso gioco molteplici volte, e anzi, è proprio attraverso la ripetizione che egli rafforza la sensazione di sentirsi padrone della situazione, accrescendo il piacere che può provare nel gioco (p. 58). Quando egli crescerà, invece, perderà questa capacità di godere di esperienze ripetitive e proverà giovamento soltanto in presenza delle novità (p. 59): questo può spiegare il motivo per cui l’attività ludica tende a diventare sempre meno frequente con l’età.

1.3.3. Lo sviluppo del Sé attraverso il gioco: la visione di George Herbert Mead

Oltre ad essere uno strumento utile per analizzare il mondo psichico dei bambini, il gioco viene considerato, dallo psicologo e filosofo statunitense George Herbert Mead, fondamentale per lo sviluppo del “Sé”. Mead concepisce il “Sé” di un individuo come la rappresentazione della consapevolezza di sé ottenuta attraverso l’assunzione del punto di vista dell’altro: il “Sé” è sociale in

¹ Si veda il paragrafo 1.3.1.

quanto non è presente dalla nascita, ma si sviluppa attraverso le relazioni sociali che l'individuo instaurerà (Mead, 1966, p. 152).

Il gioco infantile permette al "Sé" di svilupparsi attraverso due fasi: la fase del gioco libero e la fase del gioco organizzato² (p. 22).

La fase del *gioco libero* o puro, identificata con il termine inglese 'play', corrisponde al 'giocare a qualcosa': il bambino trova giovamento dall'assumere i ruoli delle persone che gli stanno intorno e che hanno un'influenza su di lui, giocando, per esempio, ad essere un maestro o un dottore. Mediante l'assunzione del ruolo di un altro, comportandosi *come se* fosse quella persona, il bambino impara a rispondere a determinati stimoli nel modo in cui risponderebbe l'altra persona che sta imitando (p. 166). Attraverso le proprie risposte a questi stimoli, il bambino li organizza e inizia a sviluppare il proprio "Sé". In questa fase il bambino non è consapevole del ruolo che sta assumendo, ma solamente delle proprie risposte a questo ruolo (p. 358).

Mead considera questa forma di gioco l'esempio più elementare dell'essere un altro nei confronti del proprio "Sé": "il fanciullo dice qualcosa in veste di un soggetto e risponde in veste di un altro, e la sua risposta è uno stimolo per lui stesso nella sua prima veste, e così la conversazione continua" (p. 167).

Un maggiore sviluppo dell'individuo è richiesto dalla fase del *gioco organizzato*, o 'game', verso cui progredisce naturalmente l'individuo (p. 175). Nel gioco organizzato il bambino assume il ruolo di tutti gli altri partecipanti a un'attività comune, per poter successivamente agire correttamente nella scena. Un esempio di gioco organizzato sono gli sport di squadra, nei quali ogni persona in campo mette in atto un'azione in base a quelle dei compagni. "Nel gioco organizzato esiste un insieme di risposte degli altri partecipanti così organizzato che il modo di agire dell'uno provoca gli appropriati modi di agire dell'altro" (p. 167). A donare l'organizzazione a questa tipologia di gioco sono le regole del gioco, che i fanciulli si divertono a creare e modificare per oltrepassare le difficoltà. Tali livelli di organizzazione non sono presenti nel gioco libero, nel quale vi è una successione non predeterminata di risposte.

Mentre nel gioco organizzato le azioni dei partecipanti sono coordinate e dirette a uno scopo preciso da raggiungere, il gioco libero è caratterizzato dall'imprevedibilità dei comportamenti del bambino,

² Le due fasi del gioco prese in considerazione da Mead differiscono dalle tre fasi dello sviluppo ludico proposte da Piaget (si veda il paragrafo 1.2.). Mead non menziona il gioco di esercizio; inoltre, sebbene la fase del gioco libero possa ricordare quella del gioco simbolico di Piaget, le due non sono completamente sovrapponibili in quanto Mead, parlando della fase del gioco libero, si concentra esclusivamente sull'imitazione, da parte del bambino, di altre persone. Trascura, dunque, l'aspetto dell'imitazione degli oggetti, che invece non viene tralasciato da Piaget. La fase del gioco organizzato di Mead risulta essere molto simile a quella del gioco di regole proposta da Piaget.

che può assumere in un primo momento il ruolo di una persona intorno a lui, e nel momento successivo quello di un'altra persona (p. 174).

La personalità del bambino nella fase del gioco libero non è ancora ben definita, ma lo diventerà attraverso l'organizzazione delle funzioni degli altri soggetti nel gioco organizzato. Alla fine delle due fasi del gioco, la personalità del bambino sarà composta dalle caratteristiche individuali del sé e dalle caratteristiche delle altre persone che il bambino ha imitato (p. 362).

In sintesi, assumendo nel gioco i ruoli delle diverse persone che lo circondano e influenzano, il bambino sviluppa gradualmente il "Sé", e impara a guardarsi internamente come farebbe una persona esterna (p. 352). Da questo processo, secondo Mead, ha origine la simpatia, intesa come la capacità di immedesimarsi nel ruolo dell'altra persona, che permette di avere un atteggiamento di premura nei confronti altrui (p. 353).

Inizialmente, durante la fase di gioco libero, il "Sé" del bambino è composto interamente dai ruoli delle persone che egli imita. Soltanto gradualmente, e con il passaggio al gioco organizzato, esso diventerà un rispecchiamento dell'individualità e personalità del fanciullo, andando a costituire un "Sé" cosciente e razionale (p. 356). A questo livello dello sviluppo, un bambino che gioca con altri individui diventa capace di riconoscere il suo ruolo di compagno di gioco e può concepire l'importanza dell'attività ludica, oltre nel suo essere un oggetto di divertimento, nel rafforzare il legame con i pari (p. 357).

1.4. I benefici del gioco

1.4.1. Le conseguenze del gioco sullo sviluppo del bambino

Attraverso il contributo di Piaget, si è compreso che il gioco infantile è una conseguenza delle strutture cerebrali infantili³. A questo punto viene spontaneo chiedersi se il gioco non sia solo conseguenza, ma anche causa dello sviluppo di nuove competenze e dell'apprendimento del bambino. Si tratta di una questione complessa, in quanto è impossibile considerare come due entità separate il gioco e lo sviluppo delle diverse competenze dell'individuo. È perciò molto difficile stabilire una relazione unidirezionale tra il gioco infantile e l'apprendimento di nuove abilità, motivo per cui la ricerca sul gioco infantile sembra concentrarsi piuttosto sull'idea di una bidirezionalità.

Vari ricercatori si sono chiesti se giocare potesse avere delle conseguenze sullo sviluppo del linguaggio. In una revisione della letteratura sull'influenza del gioco simbolico nello sviluppo del bambino (Lillard et al., 2013), è stato notato come la maggior parte degli studi sia concorde nel

³ Si veda il paragrafo 1.3.1.

conferire un ruolo positivo al gioco simbolico nello sviluppo delle prime forme di linguaggio nel fanciullo; in particolare sono state trovate delle correlazioni molto forti tra il gioco simbolico e lo sviluppo del linguaggio nei bambini fino ai 4 anni. Nonostante gran parte degli studi riconoscano un'associazione positiva tra il gioco simbolico e il linguaggio, non si è ancora riusciti a dimostrare un rapporto di causalità. Il fatto che il linguaggio tenda ad esprimersi circa 2 mesi dopo l'inizio delle prime forme di gioco simbolico, potrebbe essere infatti spiegato, piuttosto che dall'influenza del gioco, dal fatto che lo sviluppo del linguaggio richiede un controllo vocale che matura successivamente (McCune, 1995).

Uno studio recente di Daif-Allah e Al-Sultan (2023) ha voluto scoprire se l'apprendimento degli studenti della Qassim University (Arabia Saudita) dell'arabo come seconda lingua fosse facilitato dall'insegnamento mediante il ricorso al gioco di ruolo, piuttosto che dall'insegnamento tradizionale attraverso i libri scolastici. I risultati hanno confermato questa ipotesi; in particolare, il gioco di ruolo si è mostrato positivamente associato allo sviluppo delle abilità comunicative nell'ambito dell'autostima, dell'espressione delle proprie opinioni e del rispetto di quelle altrui, oltre che delle capacità di ascolto. Questa ricerca sembra evidenziare un ruolo positivo del gioco nello sviluppo del linguaggio anche dopo il termine dell'infanzia.

Per quanto riguarda lo sviluppo sociale, praticare il gioco di lotta sembra contribuire alla maturazione delle aree del cervello deputate al comportamento sociale, promuovendo lo sviluppo delle competenze sociali e dell'autoregolazione (Pellis & Pellis, 2007).

Uno studio di Fung e Chung (2022) ha mostrato come un maggiore supporto genitoriale nel gioco casalingo dei propri figli aumenti la loro giocosità, la quale a sua volta tende a promuovere le capacità dei bambini di stabilire positive interazioni sociali con i pari.

Sembrerebbe inoltre che il gioco sociodrammatico, piuttosto che il gioco sociale privo di finzione, sia connesso a positivi risvolti nelle competenze sociali dei fanciulli: in particolare, essi dimostrano una maggiore competenza sociale, migliori interazioni con i pari e tendono ad attrarre un numero maggiore di nuovi compagni di gioco (Creasey et al., 1998, in Gillibrand et al., p. 368).

Giocando con altre persone, inoltre, il bambino impara l'importanza della collaborazione e condivisione tra compagni, di alternarsi nei turni e acquisisce la capacità di distinguere le proprie abilità da quelle degli altri (Erickson, 1985).

Praticare frequentemente il gioco sociodrammatico è associato con lo sviluppo di migliori capacità attentive (Ruff & Capozzoli, 2003). Inoltre, molti studi hanno trovato una relazione positiva tra il gioco simbolico e alti livelli di intelligenza, sebbene, anche in questo caso, non vi sia evidenza di una

relazione causale (Lillard et al., 2013). Ralph Erickson (1985) offre una riflessione in merito: l'attività ludica costringe il bambino a valutare varie opzioni, fantasticare, risolvere i problemi e prendere decisioni, contribuendo così al suo sviluppo mentale. Sembrerebbe, inoltre, che il gioco simbolico migliori le capacità dei bambini di ragionare attraverso i sillogismi logici, soprattutto se questi sono da risolvere tenendo conto di un contesto di irrealtà (Lillard et al., 2013).

Praticare l'insegnamento mediante attività di gioco guidato in contesti scolastici sembra facilitare l'apprendimento scolastico dei bambini (Skene et al., 2022) e prepara i bambini della scuola dell'infanzia ad affrontare al meglio gli anni scolastici successivi (Fyffe et al., 2024).

Infine, uno dei benefici più importanti dell'attività ludica sembra riguardare la regolazione delle emozioni: in particolare, il gioco potrebbe costituire un meccanismo di difesa usato dal bambino quando la vita lo pone davanti a situazioni spiacevoli (Erickson, 1985). Riproducendo nel gioco le situazioni ansiose alle quali è venuto o verrà incontro, il bambino può esercitare un controllo sull'evento, e in questo modo può accettarlo ed affrontarlo, riducendo contemporaneamente l'ansia ad esso connesso⁴. A conferma di questo concetto, uno studio di Barnett e Storm (1981) ha analizzato il grado di ansia in bambini che sono stati sottoposti alla visione di un film drammatico e ai quali è stato successivamente permesso di giocare con il pupazzo raffigurante il protagonista del film: dopo aver giocato, i livelli di ansia dei bambini si sono ampiamente ridotti, e la loro felicità è incrementata. Mediante il contributo di Mead⁵ si è visto, inoltre, come l'attività ludica contribuisca allo sviluppo del "Sé", della sua personalità e della capacità di immedesimarsi nei vissuti delle altre persone.

1.4.2. La Play Therapy

Nell'ambito psico-terapeutico, l'efficacia del gioco nella regolazione delle emozioni e nel garantire il benessere psicoemotivo degli individui è il principio alla base della Play Therapy. Questa tipologia di terapia è basata sull'utilizzo del gioco, piuttosto che del linguaggio (che potrebbe non essere ancora sufficientemente sviluppato nel giovane paziente), per aiutare i bambini a superare le difficoltà psicofisiologiche e per garantire loro il benessere psichico. Nella Play Therapy il bambino può esprimere liberamente il proprio mondo interno mediante il gioco e si trova di fronte a uno sguardo empatico e non giudicante del terapeuta, che lo aiuterà a prendere consapevolezza dei propri processi mentali (Parker et al., 2020, Ray et al., 2022).

⁴ Si vedano i paragrafi 1.3.1., 1.3.2., nei quali sono state discusse le idee di Piaget e Freud in merito.

⁵ Si veda il paragrafo 1.3.3.

La Play Therapy viene utilizzata frequentemente con i bambini che sono stati esposti ad esperienze traumatiche durante l'infanzia, fornendo loro un potenziamento delle competenze socio-emotive, tra cui l'empatia, l'autoregolazione e le competenze sociali (Ray et al., 2022).

Un recente studio longitudinale (Normandin et al., 2023) ha analizzato l'utilizzo del gioco simbolico durante la Play Therapy. La ricerca ha evidenziato come la narrazione soggettiva che il bambino compie attraverso il gioco simbolico aiuti a sviluppare la capacità di mentalizzazione, che è importante nella regolazione degli affetti e porta a una riduzione nel tempo dei sintomi internalizzanti del paziente, come un umore depressivo, ed esternalizzanti, come l'aggressività o comportamenti oppositivi. Inoltre, è importante che il bambino durante la Play Therapy diventi consapevole del fatto che può avere il controllo della realtà: questo lo aiuterà a diventare resiliente, a sollevarsi dai traumi a cui la vita lo ha sottoposto e ad acquisire un senso di agency (padronanza) sulla realtà.

CAPITOLO 2

RIFLESSIONI ANTROPOLOGICHE SUL GIOCO

2.1. Cambiamenti del gioco in base al contesto

Roger Caillois, sociologo e antropologo francese del '900, attribuisce ai giochi degli uomini due caratteristiche complementari: la stabilità e l'universalità (Caillois, 2017, p. 99). I giochi praticati dagli uomini sono stabili in quanto tendono, con il passare del tempo, dei governi e delle istituzioni, a rimanere invariati nella loro forma, nelle loro regole e spesso nei loro strumenti (p. 98). Allo stesso tempo, i giochi mutano ed emigrano velocemente da un contesto di sviluppo a un altro (p. 98). Difficilmente un gioco rimane a lungo praticato esclusivamente in una specifica località: gran parte dei giochi si sono diffusi, con una varietà di forme, in tutto il mondo (p. 98). Questo aspetto evidenzia, secondo Caillois, "l'identità della natura umana", che permette di parlare di un'universalità dei principi e degli strumenti dei giochi (p. 98).

Caillois specifica che "i giochi sono universali ma non si gioca dappertutto agli stessi giochi nelle stesse proporzioni" (p. 102). I giochi sono lo specchio delle civiltà e, dunque, si modificano e adattano alle culture in cui vengono praticati (p. 100). Si analizzi, per esempio, il gioco del cricket praticato dagli abitanti delle isole Trobriand, in Papua Nuova Guinea. Durante il ventesimo secolo i missionari inglesi hanno introdotto in questa località il cricket con delle regole ben definite; questo, tuttavia, non ha impedito alla cultura locale di trasformare l'originale e decoroso gioco britannico (Sutton-Smith, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 45). L'intera partita sportiva, a partire dagli strumenti del gioco, fino ad arrivare all'abbigliamento dei giocatori, viene adattata allo "stile etnico locale" (pp. 45-46). Anche le regole del gioco sono state in parte modificate per adattarsi ai valori della comunità: tra queste, la partita deve essere vinta dalla squadra che gioca in casa, ma con un punteggio non troppo superiore a quello della squadra avversaria per non umiliare gli ospiti (Schultz & Lavenda, 2021, p. 144). L'intero corso della partita, inoltre, è accompagnato da danze, canti e riti magici (p. 144). Il nuovo aspetto assunto dal cricket nelle isole Trobriand evidenzia come un gioco introdotto dall'esterno in una nuova area geografica, tenda a subire delle modificazioni per adattarsi alla cultura locale e ai suoi valori.

I giochi più diffusi in una società evidenziano i gusti e le credenze della comunità ed hanno lo scopo di educare i giocatori alle virtù e ai vizi che vengono considerati rilevanti da quella cultura (Caillois, 2017, p. 99). Un gioco che è popolare in una società ha tre funzioni: definisce gli attributi morali o intellettuali del popolo, dimostra la precisione della comune descrizione delle caratteristiche del popolo, e contribuisce a rendere esatta questa descrizione accentuando quegli attributi nelle persone che giocano (p. 99).

Nell'ambito particolare del gioco infantile, la variabilità etnica dei giochi contribuirà a delineare una specifica personalità nel futuro adulto (Erickson, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 137). Come è stato precedentemente discusso⁶, il gioco libero nella visione di George Herbert Mead contribuisce ampiamente allo sviluppo della personalità del fanciullo. Integrare questa riflessione psicologica con un approccio antropologico permette di precisare che la personalità del bambino che viene modellata attraverso il gioco non dipende esclusivamente dai ruoli sociali che il bambino, giocando, imita, ma proviene anche dai modelli culturali che permettono al gioco di esistere con determinate caratteristiche.

I valori culturali di ogni società, inoltre, influiscono sui limiti di tempo e di spazio che vengono imposti al gioco (de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 32). Nelle comunità in cui si crede che il gioco sia di fondamentale importanza per lo sviluppo del bambino, si tenderà a fare in modo che il fanciullo dedichi gran parte del suo tempo all'azione ludica. Invece, nelle società in cui gli adulti pensano che il bambino impari maggiormente con altre attività, si sarà portati a limitare il gioco del fanciullo a favore dello svolgimento di codeste attività.

Si dovrebbe dunque evitare di trarre conclusioni universali sul significato del gioco, per preferire un'osservazione sul luogo che permetta di comprendere il valore che gli uomini appartenenti a una determinata società assegnano alle sue varie forme. A questo proposito, l'antropologo Bronisław Kasper Malinowski precisa che "le prime fasi del gioco umano [...] devono essere studiate non soltanto nel laboratorio dello studioso del comportamento o nello studio dello psicanalista ma anche in campo etnografico, dal momento che esse variano in ogni cultura" (Malinowski, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 32).

2.2. La funzione antropologica del gioco

Il fine primario del gioco è il gioco in sé e il risultato ottenuto mediante il gioco è sostanzialmente insignificante (Huizinga, 2002, p. 59). L'esito di un'attività ludica assume importanza solamente per coloro che hanno giocato o hanno osservato lo svolgimento del gioco, in quanto dona loro una soddisfazione temporanea (p. 59). Se si prende in considerazione il risultato materiale del gioco, però, ci si accorge che quest'ultimo non ha la capacità di creare ricchezza alcuna, tanto che Caillois arriva ad affermare che "il gioco è occasione di puro dispendio: di tempo, di energie, d'intelligenza, di abilità e a volte di denaro" (Caillois, 2017, pp. 21-22). Secondo lo storico olandese Johan Huizinga, nell'attività ludica non è importante tanto il risultato materiale, ma quello immateriale (Huizinga, 2002, p. 59). Caillois concorda con questa affermazione e riflette sul fatto che il gioco infantile non ha lo scopo di far apprendere ai bambini una specifica abilità o di superare un determinato compito;

⁶ Si veda il capitolo 1, paragrafo 1.3.3.

l'attività ludica piuttosto aiuta a sviluppare la capacità generale di non abbattersi di fronte alle difficoltà e di affrontarle (Caillois, 2017, p. 194). Il gioco educa il corpo, la personalità, l'intelligenza e sviluppa delle specifiche attitudini per affrontare il mondo (p. 194).

Giocando è possibile compiere alcune esperienze senza avere il timore di un eventuale fallimento; questa paura si proverebbe invece se quell'attività fosse svolta 'sul serio' (de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 54). Meyer Fortes ha osservato il gioco dei bambini Tallensi, appartenenti a una società del Ghana. Essi ricreavano nel gioco alcune attività degli adulti, usando gli oggetti che trovavano nel loro ambiente; tuttavia, non si trattava di una riproduzione esatta della realtà, ma era permeata dalla creatività e dallo spirito d'invenzione, che permettevano loro di divertirsi (Fortes, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 54). Il carattere fittizio del gioco, dunque, permette al giocatore di liberare la creatività che spesso rimane intrappolata quando si devono svolgere le attività 'serie'.

Il gioco è un modo, secondo Caillois, per evadere dalle preoccupazioni della vita quotidiana (Caillois, 2017, p. 22). Erik Erickson, tuttavia, precisa che questa caratteristica vale unicamente per il gioco degli adulti; i bambini, al contrario, mediante il gioco desiderano entrare nel mondo e imitano le azioni e gli atteggiamenti degli adulti per sentirsi anche loro parte di quell'universo (Erickson, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 137).

Caillois riflette sulla capacità del gioco, con le sue regole imperative, di creare un ordine all'interno di un mondo che spesso può apparire disordinato, caotico e dalle leggi confuse (Caillois, 2017, p. 8, p. 23). In questo senso il gioco può rappresentare un elemento di civiltà, "nella misura in cui questa consiste nel passaggio da un universo caotico a un universo regolato che poggia su un sistema coerente ed equilibrato ora di diritti e di doveri, ora di privilegi e di responsabilità" (p. 11). Colui che non accetta le regole del gioco, è colui che non riesce ad entrare nella sfera del gioco; per tutti gli altri, le regole sono da accettare come tali e non vanno messe in discussione, altrimenti si esce automaticamente dalle mura sacre del gioco (p. 23). Nel caso di giochi senza regole in cui il bambino si comporta *come se* fosse qualcun altro, come nel gioco con le bambole, la funzione del gioco è la stessa della regola: creare una finzione, per poter agire in un mondo diverso da quello quotidiano (p. 24). Quando qualcuno ricorda al bambino che quello a cui sta giocando rappresenta un mondo fittizio, dicendogli per esempio che il bambolotto che ha in mano non è un vero neonato, crolla l'atmosfera magica del gioco (p. 25).

Estendendo lo sguardo oltre i confini del singolo individuo, è possibile individuare i risultati immateriali del gioco di cui parlava Huizinga anche nella vita collettiva. Secondo Huizinga, il gioco "è indispensabile alla collettività per il senso che contiene, per i legami spirituali e sociali che crea, insomma in quanto funzione culturale" (Huizinga, 2002, p. 12). Caillois sostiene che il massimo

piacere può essere ricavato dal gioco solo quando esso è condiviso con altre persone: “i giochi trovano la pienezza del loro significato solo nel momento in cui suscitano una rispondenza complice” (Caillois, 2017, p. 58). Anche nel caso di giochi che potrebbero essere svolti in maniera individuale e appartata, vengono solitamente create delle gare oppure delle occasioni per esibirsi e condividere lo svolgimento dell’azione di gioco con altre persone (p. 58). Si potrebbe indicare con il termine ‘dinamismo interattivo’ la natura relazionale dell’attività ludica. Quest’ultima è dinamica, tende a coinvolgere vari individui e il suo valore non è prestabilito in partenza, ma può subire delle trasformazioni quando il momento ludico viene condiviso con altre persone. Non si tratta esclusivamente di una collaborazione a livello di azioni tra più individui che partecipano a un gioco, ma anche di una condivisione di parole e di sentimenti tra esseri umani. Attraverso queste interazioni, il gioco permette di creare o rafforzare i legami sociali. A questo proposito, Huizinga attribuisce al gioco il magico potere di riunire una comunità e di renderla duratura anche dopo che esso si è concluso (Huizinga, 2002, p. 16).

Si prenda come esempio il Tika, uno sport simile a un lancio del giavellotto a squadre, molto popolare presso il popolo Tikopia, che abita l’omonima isola appartenente alle Isole Salomone. Ogni partita di Tika attira un gran numero di spettatori di tutte le età (de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 36). Quando è in corso una partita, i Tikopiani indossano collane, bracciali fatti di conchiglie, ghirlande floreali e ornamenti, creando un allegro clima di festa: lo scopo principale del Tika sembra essere proprio il divertimento della comunità (Firth, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 37). Il Tika evidenzia come una semplice partita possa avere la capacità di riunire persone di età e sessi diversi e di creare una vera e propria festa. Nel modo in cui sono organizzate le squadre, inoltre, si possono cogliere importanti elementi della sociologia del popolo. La formazione delle squadre nel Tika è predeterminata ed ereditaria, e comporta che alcune famiglie debbano giocare contro altri membri del proprio clan (p. 37). La disposizione dei giocatori, secondo Raymond Firth (in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 37), riporta in vita una tradizionale opposizione tra le due circoscrizioni dell’isola, Faea e Ravenga. Sebbene queste avversità siano esistite solo nel passato, continuano ad essere riprodotte nel gioco perché conferiscono un senso di unità ai gruppi transclanici. Anche Malinowski ha riflettuto sugli importanti risvolti sociali di alcuni giochi, soprattutto quelli sportivi o le danze: essi possono creare degli intensi sentimenti di appartenenza a un gruppo o squadra e di antagonismo verso gli avversari, possono instaurare nuovi legami ed amicizie ed esprimere, attraverso la divisione dei giocatori, un’organizzazione sociale che può anche differire da quella usuale della comunità (Malinowski, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 34).

Secondo Huizinga, inoltre, l’attività ludica è uno strumento che permette alla comunità di esprimere la propria interpretazione del mondo e della vita (Huizinga, 2002, p. 55). I Tikopiani, per esempio,

tengono molto all'immagine pubblica e pensano che essere ridicolizzati sia la cosa peggiore che possa loro accadere. Questa loro visione della vita trova una manifestazione nel gioco del Tika: sono i vincitori che devono offrire qualcosa ai vinti (di solito si tratta di noci di cocco), in quanto i primi provano rancore per aver sconfitto i secondi e per averli esposti a un intenso sentimento di vergogna (de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 38). Offrendo un dono, si cerca di ristabilire l'equilibrio tra le due parti e di permettere ai vinti di recuperare la propria dignità agli occhi della comunità (Firth, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 38). Il Tika ha anche un "sistema di legittimazione mitico-rituale": basato su un mito tradizionale, questo gioco è nato nei tempi in cui "gli uomini erano dèi e gli dèi erano uomini" e rappresenta lo sport degli dèi (Firth, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 39). Il gioco ha dunque un valore sacro per la popolazione locale e talvolta viene indetto appositamente per ottenere un aiuto da parte degli dèi, che vengono considerati dai Tikopiani totalmente responsabili dei destini dell'uomo. In particolare, si crede che il Tika favorisca un buon raccolto e per questo viene a volte organizzato durante i periodi di magra (p. 39). Prima dell'inizio della partita, entrambe le squadre effettuano dei rituali in cui vengono invocate le divinità per ottenere la vittoria, vengono preparati appositi cibi e vengono fatte delle offerte agli dèi (p. 39). Le invocazioni agli dèi continuano anche durante il corso della partita, soprattutto da parte della squadra che sta perdendo e che, per questo, non si sente protetta dalle proprie divinità (p. 39). Secondo Huizinga, il gioco è una vera e propria azione sacra, e, in quanto tale, può portare salute all'interno di una comunità, anche se non immediata e con modalità diverse da quelle utilizzate per soddisfare i bisogni vitali (Huizinga, 2002, p. 13). Una volta concluso il gioco, non termina il suo effetto sull'individuo e sulla società, "bensì s'irradia sul mondo ordinario situato al di là, e diffonde sicurezza, ordine, benessere per il gruppo" (p. 19).

La vena creativa, precedentemente menzionata, che emerge durante il gioco quando non si è afflitti dalle preoccupazioni della vita reale, può portare anche a nuove ed importanti scoperte per lo sviluppo delle civiltà. Malinowski (cit. in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 34) riconosce che "nelle civiltà primitive l'avanguardia del progresso si trova spesso in lavori fatti durante il tempo libero e in sovrappiù. I progressi nelle capacità tecniche, le scoperte scientifiche, i nuovi motivi artistici vengono lasciati introdursi attraverso le attività giocose della ricreazione". Il gioco promuove la sperimentazione, in quanto è basato sul *come se* piuttosto che sul *come è*, mette in discussione la realtà quotidiana e può diventare un modo per testare nuovi modelli e modi di vivere (Turner, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 126). Per questo motivo, Victor Turner arriva addirittura ad affermare che "il gioco è pericoloso perché può sovvertire l'ordine sociale" (cit. in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 125). Il gioco, sia dei bambini che degli adulti, inoltre, permette di commentare il mondo quotidiano (Turner, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 126). Anche le feste come il Carnevale e

Halloween possono essere considerate in questo senso: le maschere permettono di evadere dal mondo reale e di mettere in discussione le figure autorevoli, le divisioni sociali all'interno della comunità, oppure la propria identità (Schultz & Lavenda, 2021, pp. 141-142).

2.3. I “giochi degli uomini”

2.3.1. La classificazione dei giochi secondo Roger Caillois

In base al predominio dell'elemento della competizione, del caso, della maschera o della vertigine, Caillois (2017) propone un'interessante classificazione dei giochi che praticano gli uomini, sia in età infantile che in età adulta. Questa classificazione non riguarda gli strumenti con cui si gioca, ma la funzione che l'attività ludica assume.

La prima categoria fondamentale che individua Caillois è quella dell'*agon*, a cui appartengono i giochi caratterizzati dalla competizione. Il principio fondamentale di questa categoria di giochi è l'uguaglianza delle probabilità di vittoria di tutti i giocatori, da cui ha origine una rivalità attraverso cui ogni giocatore cercherà di dimostrare la propria superiorità in termini di forza, velocità, memoria ecc. (Caillois, 2017, p. 30). Nei casi in cui l'uguaglianza non è assoluta per fattori esterni, per esempio la direzione della luce del sole che può avvantaggiare un giocatore ed ostacolare l'avversario, si cerca di recuperare l'uguaglianza auspicata lasciando decidere alla sorte quale giocatore inizierà la partita, ed alternando, ove possibile, la posizione dei giocatori nel campo (p. 31). Il desiderio principale di ogni individuo che pratica giochi appartenenti alla sfera dell'*agon* è di dimostrare la propria superiorità in un dominio di abilità, che è stata allenata con disciplina e determinazione (p. 31). L'*agon*, agli occhi di Caillois, rappresenta “la forma pura del merito personale”, in quanto si basa unicamente sulle risorse che possiede ed esprime il giocatore (p. 31). Secondo George Herbert Mead⁷, questa categoria di gioco inizia ad essere praticata anche dai bambini nel momento in cui si delinea la loro personalità. Ancora prima di prendere parte alle competizioni organizzate, i bambini tendono a sfidarsi in prove talvolta bizzarre per dimostrare la propria resistenza: si vuole scoprire, per esempio, chi riesce a non respirare il più a lungo, o chi è in grado di non sbattere gli occhi per il maggior tempo possibile (p. 33).

La seconda categoria di giochi è l'*alea*, che consiste nel totale e passivo abbandono del giocatore al destino, sul quale spera di ottenere una vittoria (p. 33). La lotteria, sasso-carta-forbice, testa o croce, sono esempi di giochi che appartengono a questo dominio. Il giocatore non deve dimostrare le proprie abilità o qualità, ma deve solamente aspettare che la sorte decida l'esito del gioco (p. 33-34). In questa

⁷ Si veda il capitolo 1, paragrafo 1.3.3.

categoria di gioco non c'è il tentativo di eliminare le ingiustizie della sorte, bensì sono proprio queste ultime a dare il senso al gioco (p. 33). Mentre nell'*agon* l'individuo fa affidamento unicamente su sé stesso e sulla propria bravura, “nell'*alea*, conta su tutto, sull'indizio più vago, sulla più piccola particolarità esterna che immediatamente considera un segno o un avvertimento, su ogni singolarità che coglie... su tutto, tranne che su sé stesso” (p. 34). L'*alea* pone tutti gli individui in una condizione di uguaglianza di fronte al corso della sorte, eliminando ogni forma di superiorità, innata o acquisita (pp. 34-35). Questa categoria di gioco assume un senso solamente per l'individuo dotato di pensiero oggettivo, in grado di fare previsioni sui possibili esiti di un'azione e di crearsi delle rappresentazioni; per questo motivo l'*alea* non attira i bambini più piccoli (p. 35). Per il bambino, infatti, “giocare è agire”, e non attendere passivamente che la sorte decida al posto suo (p. 35).

Caillois individua una terza categoria di giochi nella *mimicry*: attraverso la mimica e il travestimento, un soggetto assume nel gioco l'identità di un altro personaggio, si comporta come quest'ultimo e fa credere agli altri o a sé stesso di essere una persona diversa da quella che è nella vita quotidiana (p. 36). L'obiettivo principale del gioco, tuttavia, non è quello di ingannare le altre persone con la propria identità, ma di trarre giovamento dal clima di libertà per poter esprimere la propria vera personalità, svincolandosi dalle etichette sociali a cui l'individuo nella quotidianità deve conformarsi (p. 39). Questa tipologia di gioco è molto diffusa in età adulta e si può ritrovare nel Carnevale, negli spettacoli teatrali o nelle feste a tema che prevedono un travestimento. La *mimicry* è anche una delle forme di divertimento preferite dal bambino: qui assume sostanzialmente il carattere di imitazione della figura adulta e delle sue azioni nel mondo quotidiano (p. 38). Alcuni esempi di *mimicry* in età evolutiva sono rappresentati da un bambino che gioca con la cucinetta, con la bambola, oppure che fa finta di essere un soldato, un pilota o un dottore. Nella *mimicry* l'individuo “nega, altera, abbandona temporaneamente la propria personalità per fingerne un'altra”, e da questo aspetto deriva il piacere dell'attività ludica (p. 36).

L'*ilinx*, infine, rappresenta l'ultima categoria dei giochi che praticano gli uomini e si basa sulla “ricerca della vertigine”, per sostituire la lucidità della coscienza con una sensazione di smarrimento, trance e panico (p. 40). Dondolarsi sull'altalena, sciare, compiere acrobazie, rotolare giù per una collina, sono esempi di attività che offrono all'individuo che le pratica un sentimento vertiginoso di smarrimento e di perdita di controllo sulla realtà. Come è possibile evincere da questi esempi, le attività ludiche basate sull'*ilinx* divertono e intrattengono sia i bambini, che gli adulti.

La vertigine che sperimenta il soggetto è sia organica che psichica (p. 42). Quando un bambino gira ripetutamente su sé stesso, per esempio, sperimenta una vertigine fisica caratterizzata da sensazioni

centrifughe di sbandamento che rendono difficile al corpo ritrovare uno stato di equilibrio e di nitidezza della percezione (p. 41). La vertigine morale, invece, è associata al “gusto normalmente represso del disordine e della distruzione che tradisce forme rozze e brutali della personalità” (p. 42). Negli adulti questa tipologia di vertigine si può riscontrare nell’impulso a falciare i gambi più alti di una distesa d’erba o nel buttare giù, con violenza, la neve dal tetto di una casa (p. 42). I giochi di vertigine fanno provare piacere all’individuo che li pratica, conferendogli una sensazione di ubriachezza, di forte eccitazione e di stordimento (p. 43). Mentre i bambini possono ottenere questi effetti attraverso particolari tipi di movimenti del proprio corpo, come il ruotare su sé stessi precedentemente menzionato, negli adulti è necessario ricorrere a degli strumenti più potenti (p. 43). Questi vengono forniti dall’utilizzo di macchine che con i loro movimenti rapidi e violenti sono in grado di far provare all’individuo uno stato di ebbrezza (p. 43). Il luogo per eccellenza per poter usufruire di queste macchine è il luna-park.

2.3.2. La polarità delle potenze del gioco

Oltre a classificare i giochi in quattro categorie, Caillois (2017) identifica due potenze fondamentali del gioco: la *paidia* e il *ludus*. Esse rappresentano dei modi di giocare, e ogni particolare gioco può essere mosso maggiormente dall’una o dall’altra potenza.

La *paidia* è una potenza primaria che rappresenta la spontaneità dell’istinto a giocare e il suo bisogno di libera distensione, distrazione, agitazione e improvvisazione (Caillois, 2017, p. 46). La libertà che viene espressa attraverso la *paidia* rappresenta il principio del gioco (p. 46). Il bisogno di agitazione, caos e distruzione, trova le sue prime manifestazioni nel bambino nella tendenza a toccare, afferrare, annusare qualsiasi oggetto, per poi lasciarlo cadere a terra (p. 45). Anche l’impulso di distruggere una torre fatta di mattoncini di Lego, o di spezzettare impazientemente i tovaglioli di carta che si trovano su un tavolino di un bar, rispondono a questo bisogno. In una fase successiva, la *paidia* si esprime attraverso una tendenza a sfidare l’altro, per esempio facendogli delle linguacce o toccando un oggetto che era stato raccomandato di non toccare: “si tratta, per il bambino, di affermarsi, di sentirsi causa, di costringere gli altri a prestargli attenzione” (p. 45).

La potenza complementare alla *paidia* è il *ludus*: esso disciplina le manifestazioni spontanee della *paidia*, e “propone al desiderio primitivo di giocare e divertirsi degli ostacoli arbitrari continuamente rinnovati” (p. 51). A differenza dell’*agon*, che è caratterizzato da una competizione contro un rivale, il *ludus* propone al giocatore una lotta contro un ostacolo, per stimolare l’astuzia e l’ingegno del soggetto, ma non vi è un vero e proprio sentimento di rivalità, se non contro sé stessi (p. 47). Nel

ludus il giocatore prova piacere per aver soddisfatto il bisogno di utilizzare la propria intelligenza o le proprie capacità fisiche, con le quali è riuscito a superare un ostacolo fittizio; questo successo non porta ad altri benefici oltre al soddisfacimento personale (p. 51, p. 47). Nel gioco della mosca cieca si manifesta, per esempio, la potenza del *ludus*: bisogna fare affidamento sulle proprie capacità percettive e sensoriali, senza utilizzare la vista (p. 48). Altre applicazioni di questa potenza sono rappresentate dal risolvere un cruciverba o dal far volare un aquilone, dove bisogna mettere in atto rispettivamente il proprio sapere e la propria capacità di sfruttare in modo proficuo il moto del vento.

2.4. La relazione tra gioco e cultura

Lo studio antropologico del gioco si è concentrato a lungo sul rapporto esistente tra cultura e gioco. Il gioco è un prodotto della cultura oppure nasce prima della cultura? Huizinga sostiene che il gioco “è più antico e originale di ogni cultura”, perché rappresenta una tendenza innata nell’uomo e negli animali (p. 88). Partendo da questo presupposto, la tesi principale di Huizinga nel suo rivoluzionario “Homo ludens”, è che “la cultura sorge in forma ludica, la cultura è dapprima giocata” (Huizinga, 2002, p. 55). Questo non equivale a dire che il gioco abbia dato origine alla cultura; si intende piuttosto che le prime fasi della cultura sono state caratterizzate da forme e stati d’animo ludici, anche quando si trattava di compiere azioni per soddisfare i bisogni primari, come la caccia (p. 55).

In particolare, l’elemento ludico è tanto più fecondo per la cultura quanto più “è atto a elevare il clima vitale dell’individuo o del gruppo” (p. 57). Per questo motivo il gioco sociale, consistente in un’azione regolata e antitetica di un gruppo o di una società, è il tipo di attività ludica maggiormente fertile per la cultura (p. 56). Huizinga riflette sul carattere antitetico e agonale della cultura: esso si esprime attraverso l’azione ludica e si può notare facilmente nella struttura, nelle usanze e nei valori delle prime forme di società (p. 88). Lo storico olandese parla di un “dualismo primitivo” che si può riscontrare in ogni aspetto della vita sociale, a partire dalla tradizionale organizzazione della tribù in due fratrie opposte, fino ad arrivare alla distinzione tra i due sessi (pp. 63-64). Le due tribù, oltre ad essere rivali, solitamente collaborano e si sostengono a vicenda (p. 63). La competizione tra le due parti della società e tra i due sessi si esprime in massimo grado durante le feste annuali (p. 64). In Cina, per esempio, durante le feste stagionali venivano praticate molte tipologie di gare diverse, nell’auspicio di assicurarsi prosperità e aiuto da parte degli dèi: si credeva, infatti, che la vittoria in una competizione fosse una manifestazione del fatto che tutto stava andando nella direzione sperata, che l’ordine dell’universo era mantenuto e che era garantito il benessere della comunità (p. 64). Il concetto dello Yin e dello Yang, nato dall’antica filosofia cinese, descrive in modo ottimale il dualismo dell’universo (p. 64). Lo Yin rappresenta la luna, l’inverno, il sesso femminile, mentre lo Yang rappresenta il sole, l’estate e il sesso maschile. Questi due poli collaborano tra loro, dando vita

all'armonia ed equilibrio della vita. Con il progresso della società cinese, il suo iniziale dualismo è poi evoluto nella formazione di tanti gruppi rivali, che si sfidavano durante le feste stagionali e, a partire da questi gruppi, è originata l'organizzazione gerarchica della società (p. 65).

In ogni società arcaica, nonostante le diversità geografiche e culturali, si può identificare un medesimo complesso di tradizioni e valori agonistici che alimentano la vita sociale (p. 88). Il motivo di questa somiglianza è dovuto alla "natura umana stessa che aspira sempre ad un fine più alto, sia esso onore o superiorità terrena, oppure una vittoria sull'esistenza terrena. Orbene, la funzione innata, mediante la quale l'uomo esterna quella aspirazione, è il gioco" (p. 89).

Dopo aver affermato che "la civiltà umana sorge e si sviluppa nel gioco, come gioco" (p. XXXII), Huizinga individua nelle principali dimensioni della vita sociale un importante fattore ludico che ha contribuito al loro sviluppo.

Il diritto, per esempio, può essere considerato sostanzialmente una "decisione di cose serie per mezzo di gioco e in gioco" (p. 101). Nell'antichità i germani stabilivano i confini di una proprietà terriera attraverso una gara di corsa oppure lanciando un'ascia il più lontano possibile (p. 96). Fino a epoche recenti, gli Eschimesi groenlandesi risolvevano tutti i conflitti sfidando l'avversario a una gara di tamburo e di canto, alla quale assisteva e partecipava tutta la comunità (p. 99). Questa competizione era una fonte di grande divertimento per il popolo, che addirittura talvolta lo organizzava appositamente quando non c'era alcun conflitto da risolvere (p. 101). Si può individuare l'elemento ludico anche nel processo giuridico moderno, caratterizzato in massimo grado dalla competizione e dall'obiettivo, delle persone coinvolte, di 'vincere' (p. 90). Inoltre, il luogo dove viene praticato il diritto viene delimitato in modo da rappresentare una separazione dalla realtà quotidiana: "è un vero cerchio magico, un luogo di gioco, entro il quale la solita differenza sociale tra gli uomini è sospesa" (p. 91).

Anche la musica, un'altra sfera importante della vita sociale, presenta un carattere ludico: "la vera indole di ogni attività musicale è un giocare" (p. 191). Similmente al gioco, la musica viene praticata trascurando la razionalità del mondo quotidiano, non soddisfa alcun bisogno primario e non è in senso stretto utile (p. 186). In molte lingue, tra cui l'arabo, il francese, le lingue slave e l'inglese, l'azione di suonare uno strumento musicale viene indicata con il termine 'giocare' (p. 186). Come il piacere del gioco deriva dal giocare in sé, così il godimento della musica deriva dall'azione della sua esecuzione (p. 195). La musica può essere considerata un grande gioco di imitazione di determinati sentimenti, e chi ascolta una melodia prova lui stesso i sentimenti imitati (p. 191). Mentre in epoca moderna durante un concerto musicale gli spettatori rimangono in silenzio, garantendo il massimo rispetto ai musicisti, nell'antichità la musica aveva la principale funzione di divertimento e, di conseguenza, il pubblico colto conversava animatamente durante un'esibizione musicale (p. 192).

Un'altra forma artistica che ha un rapporto stretto con il gioco è la danza, che Huizinga definisce “una delle forme più pure e più complete del giocare” (p. 193). Il carattere ludico della danza si può individuare in particolare nei tipi di ballo che costituiscono delle rappresentazioni, delle raffigurazioni, dei *come se*; nelle forme di danza moderna, invece, dove ci sono dei passi prestabiliti da compire, come nel ballo a coppie, si viene a perdere quasi interamente il fattore ludico (p. 194). L'elemento ludico ha caratterizzato notevolmente anche le competizioni di scienza e sapere dell'antichità. Il sapere non usuale rappresenta per l'uomo primitivo una forza magica e sacra che rivela importanti informazioni sull'ordine cosmico e sull'origine del mondo (p. 125). Nella tradizione vedica i preti, durante i riti sacrali, si pongono a vicenda degli indovinelli sull'origine cosmica, e queste ‘gare di enigmi’ vengono considerate tanto importanti quanto il sacrificio stesso (p. 125). Enigmi di questo tipo danno vita a una riflessione sull'esistenza, da cui origina la filosofia (p. 126). Anch'essa presenta fin dalle origini un carattere ludico e sacrale, attraverso la riflessione sul motivo dell'organizzazione del mondo, dell'alternarsi delle stagioni o del giorno e della notte (p. 127). Le domande a cui l'uomo fin dai tempi più antichi cerca di rispondere, sono le stesse che il bambino tende a porsi intorno all'età dei 6 anni: questi quesiti sono di carattere cosmogonico, e possono riguardare l'origine delle acque e dei venti, oppure il significato della morte (p. 127). Per rispondere a un enigma è fondamentale abbandonare la razionalità e uscire da sé stessi: “la risposta è una soluzione, un improvviso scioglimento del legame col quale l'interlocutore vi tiene unito a sé” (p. 130). Si può rispondere correttamente a un indovinello solo se si conoscono “le regole del gioco”, spesso di carattere grammaticale o rituale (p. 130).

Secondo Huizinga, in origine serietà e gioco costituivano un tutt'uno e da quest'unione è originata la cultura (p. 131). In un secondo momento, con lo sviluppo spirituale e materiale della cultura, il carattere ludico delle attività della vita sociale ha iniziato a diminuire sempre di più, dando vita a una società via via più seria (p. 157). Nonostante questo, Huizinga sostiene che la cultura non può continuare ad esistere senza un certo mantenimento del fattore ludico, “perché cultura suppone autolimitazione e autodominio, una certa facoltà a non vedere nelle proprie tendenze la mira ultima e più alta, ma a vedersi racchiusa entro limiti che essa stessa liberamente si è imposta” (p. 248). La cultura, dunque, in un certo senso, può essere considerata come un grande gioco, in quanto deve essere consapevole che le sue ‘regole’ non sono assolute e non possono venire estese all'intero mondo. Esse valgono soltanto nel contesto all'interno del quale sono state decise e per chi ha deciso di prendere parte a quel ‘gioco’. Per essere in grado di promuovere la cultura, il gioco deve essere puro, non avere secondi fini: “il vero gioco esclude ogni propaganda. Ha in sé la sua finalità. Stato d'animo e sfera sono quelli della lieta esaltazione, non dell'eccitazione isterica” (p. 249). Janet Harris precisa che la componente ludica deve essere presente in forma moderata all'interno di una cultura: se

l'elemento ludico è troppo presente in una società, esso rischia di minacciare la sua stabilità culturale; se invece è troppo limitato, la cultura va incontro a una "cristallizzazione o stagnazione" (Harris, in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 101).

Una tesi opposta a quella di Huizinga considera i giochi un prodotto della cultura, e sostiene che nel gioco vengono riprodotte antiche credenze e abitudini cadute in disuso. Il girotondo o la conta, per esempio, possono essere visti come incantesimi che hanno perso la loro originale funzione (Caillois, 2017, p. 75). Anche le armi che non vengono più utilizzate perché sono state sostituite da altre possono diventare un oggetto di gioco per i bambini, come nel caso dell'arco o della fionda (p. 75). Secondo Jean Giraudoux (cit. in Caillois, 2017, pp. 75-76), il gioco "è la storia mimata della prima età del mondo", e giocando l'uomo imita quelle abitudini corporee o morali che hanno dovuto essere abbandonate con il progredire della società.

Caillois propone di unire le due tesi, apparentemente contraddittorie. Se è vero che l'elemento ludico è fondamentale per lo sviluppo e l'esistenza della cultura, è altrettanto vero che i giochi e i giocattoli si possono considerare come i residui, con il trascorrere dei secoli, della cultura (p. 77). I giocattoli spesso non rispecchiano il funzionamento della comunità in cui vengono utilizzati: possono rappresentare un'antica usanza, superata nel presente, oppure possono essere stati trasferiti da una cultura all'altra, perdendo il loro significato originale (p. 77). Per esempio, l'altalena nell'India vedica simboleggiava, con il suo moto oscillante, un collegamento tra il cielo e la terra e veniva utilizzata da colui che offriva un sacrificio per permettere che quest'ultimo raggiungesse il cielo (p. 78). L'aquilone ha iniziato ad essere praticato come gioco in Europa nel diciottesimo secolo; prima di allora nell'Estremo Oriente rappresentava l'anima del proprietario che si trovava a terra, e il corpo e l'anima erano congiunti come per magia dal filo dell'aquilone (p. 77). In Corea, invece, si utilizzava l'aquilone come capro espiatorio per liberare dal peccato una comunità (p. 78).

Tuttavia, non tutte le tipologie di gioco rappresentano il passaggio da un'azione seria, che ha perso il suo significato, a un semplice divertimento per il bambino (p. 81). Può essere che il bambino indiano si dondolasse già sull'altalena, nei tempi in cui con la stessa venivano offerti i sacrifici (p. 81). I bambini primitivi probabilmente giocavano già con l'arco e la freccia, mentre gli adulti li utilizzavano 'sul serio' per cacciare (p. 80). Il bambino si diverte a riprodurre le azioni degli adulti, "per questo, ogni cerimonia, o più in generale ogni attività rigorosamente regolata, non appena presenti degli elementi suggestivi o rivesta una qualche solennità, e soprattutto se l'officiante, per adempierla, indossa un costume speciale, serve normalmente da supporto a un gioco che la riproduce a vuoto" (p. 80).

Il pensiero di Caillois può essere riassunto in questo modo: quello che viene espresso nei giochi non differisce da quello che esprime una cultura, poiché essi hanno la stessa motivazione principale (p. 83). Con il progresso di una società un'antica usanza può perdere il suo valore funzionale, diventando una pura convenzione formale che può essere rispettata dall'individuo oppure no, senza che vi siano conseguenze dirette sul funzionamento della società (p. 83). “Poco a poco, questa riverente, desueta considerazione scade a livello di semplice regola di gioco. Ma il solo fatto che si possa riconoscere in un gioco un antico elemento importante del meccanismo sociale, rivela una straordinaria connivenza ed eccezionali possibilità di scambio tra i due campi” (p. 83).

Il filosofo Giorgio Agamben (2001), infine, propone un'interessante riflessione sul rapporto tra il gioco e la cultura, focalizzandosi sulla sua connotazione storica. Egli considera il gioco dei bambini come un'espressione della storia, e solo in essa può essere colto il vero valore degli strumenti ludici (Agamben, 2001, p. 76). Agamben sostiene che “il carattere essenziale del giocattolo [...] è qualcosa di singolare, che può essere colto solo nella dimensione temporale di un «una volta» e di un «ora non più» (a condizione però [...] di intendere questo «una volta» e questo «ora non più» non solo in senso *diacronico*, ma anche in senso *sincronico*)” (p. 73). Il filosofo ragiona sul fatto che quello che agli occhi di un bambino appare come un giocattolo, è in realtà la trasfigurazione di un oggetto che una volta apparteneva alla sfera sacra o pratico-economica (p. 74). Osservando i bambini, infatti, ci si può accorgere che essi sono in grado di instaurare un gioco con qualsiasi vecchio oggetto che incontrano (p. 73). Inoltre, gran parte dei giochi popolari al giorno d'oggi, sono nati in passato nell'ambito delle cerimonie sacre, dei rituali o delle danze (p. 72). Il gioco con la palla, per esempio, origina da una rappresentazione rituale basata su un mito secondo cui le divinità lottavano tra loro per possedere il sole (p. 72). Quello che è oggi è definito il girotondo, invece, in antichità veniva utilizzato come rito matrimoniale (p. 72). Anche quando il giocattolo riproduce il funzionamento di alcuni oggetti ancora in uso, come un'automobile o una cucina, si tratta sempre di una miniaturizzazione di questi oggetti, che li trasforma e li priva delle loro funzionalità pratiche, per diventare un mero divertimento per il bambino (p. 73).

Mentre i monumenti e i documenti antichi assumono un valore per il fatto di raccontare e di riprodurre il passato, il giocattolo trasfigura il passato, lo modifica e lo miniaturizza (p. 75). Di questa trasfigurazione, tuttavia, rimangono dei segni: “ciò che il giocattolo conserva del suo modello sacrale o economico, ciò che di questo sopravvive dopo lo smembramento o la miniaturizzazione, non è altro che la temporalità umana che vi era contenuta, la sua pura essenza storica” (p. 74). Quando utilizza un giocattolo, dunque, il bambino esprime inevitabilmente la storicità e la temporalità dell'essere umano, che sono parti integranti del giocattolo in quanto tale. Per questo motivo, Agamben arriva ad

affermare che “l’essenza del giocattolo (quell’«anima del giocattolo» di cui Baudelaire ci dice che è ciò che i bambini cercano invano di afferrare quando rigirano tra le mani i loro giocattoli, li scuotono, li gettano a terra, li sventrano e, infine, li riducono in pezzi) è, allora, qualcosa di eminentemente *storico*: essa è anzi [...] lo Storico allo stato puro” (p. 74).

CAPITOLO 3

IL GIOCATTOLO: FUNZIONI ED APPLICAZIONI

3.1. Definizione e tipologie di giocattolo

Il giocattolo viene comunemente definito come un oggetto costruito, acquistato, oppure trovato in natura, che viene utilizzato dai bambini durante il gioco (Healey & Mendelsohn, 2019). Questa definizione, tuttavia, non tiene conto del fatto che uno stesso oggetto può essere visto come un giocattolo oppure come un oggetto utilitaristico da due individui diversi. Per questo motivo, Roger Pinon (in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 134) propone di classificare i giocattoli in base alla loro utilità primaria. I *giocattoli in primo grado* sono quegli oggetti che sono stati costruiti con scopi ludici, come le bambole, le biglie, le carte; nonostante questo, possono comunque essere utilizzati anche con altre finalità, oltre a quelle ludiche: per esempio un sarto può utilizzare una biglia per abbellire un capo che ha creato, oppure un cartomante può utilizzare le carte per prevedere il futuro della persona che ha di fronte (p. 134). I *giocattoli in secondo grado*, invece, sono degli oggetti che nascono con fini utilitari, cerimoniali, oppure sono dei materiali presenti in natura, ma possono comunque venire adattati in un secondo momento per essere utilizzati nel gioco (p. 134). Un foglio di carta, per esempio, nasce come un supporto per la scrittura; tuttavia, questo non impedisce a un bambino di trasformarlo in un aeroplanino di carta, e di giocare con esso.

Il giocattolo riveste un ruolo importante nello sviluppo generale del bambino e stimola le abilità cognitive, linguistiche, socio-emotive e motorie (Healey & Mendelsohn, 2019). In base allo sviluppo della specifica abilità verso cui sono mirati, è possibile classificare i giocattoli tradizionali in cinque categorie (Healey & Mendelsohn, 2019). I giocattoli simbolici o di finzione sono degli oggetti che stimolano l'immaginazione del bambino e la creazione di un mondo diverso da quello reale; appartengono a questa categoria le bambole, le macchinine, oppure gli strumenti con cui il bambino può far finta di cucinare o di mangiare. Tra i giocattoli che allenano le abilità fine-motorie e di manipolazione rientrano invece i blocchi di costruzione, i puzzles e i trenini. Vi sono poi gli oggetti che il bambino può utilizzare per le creazioni artistiche, come l'argilla oppure i pennarelli. Tra i giocattoli che favoriscono lo sviluppo del linguaggio o delle abilità logico-concettuali si possono individuare i giochi da tavolo, le carte o gli oggetti rappresentanti le lettere alfabetiche. L'ultima categoria è costituita dai giocattoli che stimolano le capacità grosso motorie: ad essa appartengono il triciclo e la palla.

I giocattoli di alta qualità appartenenti a queste categorie, secondo Healey e Mendelsohn (2019), dovrebbero stimolare l'immaginazione, la collaborazione con i pari e lo sviluppo della relazione tra genitore e bambino. Con particolare interesse verso quest'ultimo aspetto, i due studiosi raccomandano

ai genitori di non acquistare i giocattoli meramente in base alla loro funzione educativa, ma soprattutto in base alla possibilità dei genitori di interagire con il figlio mentre utilizza quel giocattolo, in modo da instaurare delle interazioni supportive e incondizionate e da incentivare lo sviluppo delle abilità, soprattutto linguistiche e sociali, del bambino (Healey & Mendelsohn, 2019).

Secondo Healey e Mendelsohn (2019), i giocattoli che promuovono nel bambino l'utilizzo dell'immaginazione, delle capacità creative e di problem-solving, sono i più adatti al coinvolgimento dei caregivers nel gioco, mentre i moderni giocattoli elettronici, tra cui i giochi sensori che diffondono suoni e luci e che solitamente intrattengono i bambini più piccoli, oppure i giochi con il tablet, sono meno propensi a fare ciò. Sembrerebbe che alcuni elementi di quest'ultima categoria di giocattoli, come le luci o i suoni che emanano, tendano a stimolare eccessivamente il bambino e a distogliere la sua attenzione da importanti aspetti delle interazioni sociali, come le espressioni facciali, i gesti o le parole delle persone intorno, che rivestono un ruolo fondamentale nello sviluppo sociale del bambino. L'utilizzo di giocattoli elettronici che vengono progettati con lo scopo di ricreare e talvolta sostituire i giocattoli tradizionali, è associato a una bassa stimolazione delle capacità linguistiche, cognitive e motorie, e può portare ad esiti negativi sullo sviluppo del bambino e sulla sua salute, contribuendo all'obesità infantile e alla diffusione di comportamenti aggressivi (Healey & Mendelsohn, 2019).

I giocattoli con cui i bambini preferiscono giocare rispecchiano la storia, le risorse disponibili, la visione del mondo, i valori e i ruoli di genere che caratterizzano la cultura del bambino e della propria famiglia (Trawick-Smith et al., 2014). Uno studio condotto da Trawick-Smith et al. (2014) dimostra che non solo le preferenze dei giocattoli, ma anche il modo in cui il bambino utilizza i giocattoli varia in base ai contesti culturali e socioeconomici ai quali egli appartiene. Lo studio ha analizzato l'interazione con varie tipologie di giocattoli da parte di bambini di 3-4 anni, provenienti da diversi contesti geografici ed economici. Dalla ricerca è emerso che, quando i bambini latinoamericani utilizzavano certi giocattoli (per esempio gli strumenti per modellare il Play-Doh, oppure degli oggetti impilabili per formare una torre, contenenti immagini di numeri e di animali), davano vita a un gioco qualitativamente superiore rispetto ai bambini euroamericani, mentre con altre tipologie di giocattoli (come dei blocchi di legno da impilare per creare varie strutture) la situazione si invertiva. Agli occhi dei ricercatori, questo aspetto rende evidenti le differenze culturali nel modo in cui la famiglia percepisce e partecipa al gioco del bambino, nelle interazioni sociali, negli stili di pensiero e nelle visioni del mondo. Dallo studio si è ricavato, inoltre, che i bambini provenienti da contesti socioeconomici molto svantaggiati tendevano in media ad ottenere dei punteggi di qualità del gioco inferiori rispetto ai bambini che giocavano con gli stessi giocattoli e appartenevano a una classe socioeconomica media. Secondo gli autori, quest'ultimo aspetto è dovuto, almeno in parte, alle tipologie di giocattoli di cui possono usufruire i bambini provenienti dai diversi contesti

socioeconomici. Lo studio ha notato che, tuttavia, esistono alcune tipologie di giocattoli che rispecchiano gli interessi e i bisogni dei bambini provenienti da diversi contesti culturali e socioeconomici: ad esse appartengono i blocchi di costruzioni Lego Duplo e i treni giocattolo.

3.2. Il giocattolo come oggetto transizionale

Il pediatra e psicanalista britannico Donald Woods Winnicott (1953) ha introdotto il concetto di ‘oggetto transizionale’, per designare uno strumento di fondamentale importanza nello sviluppo del bambino e nel processo di separazione dalla figura materna. Con il termine ‘oggetto transizionale’ si indica quell’oggetto, spesso un giocattolo, verso cui il bambino a partire dai 4-12 mesi di vita sviluppa un attaccamento molto forte e il contatto fisico con questo oggetto permette al bambino di alleviare le sensazioni di ansia, soprattutto da separazione e di tipo depressivo (Winnicott, 1953). L’oggetto transizionale diventa particolarmente importante nel momento in cui il bambino va a dormire: durante la notte, infatti, il bambino può provare degli stati di ansia legati alla separazione dalla figura materna; abbracciando e stringendo tra le mani l’oggetto transizionale, tuttavia, i livelli di ansia si abbassano notevolmente. Alcuni esempi di oggetti transizionali sono i pupazzi di stoffa, le bambole, le copertine, ma anche alcuni oggetti rigidi come le macchinine di plastica.

Secondo Winnicott (1953, p. 91), un oggetto può essere definito ‘transizionale’ quando presenta le seguenti caratteristiche:

- appartiene al bambino, che è libero di trattarlo come preferisce;
- viene coccolato e amato con intensità, ma può essere anche odiato e ferito dal fanciullo;
- è sempre lo stesso, a meno che non venga cambiato volontariamente dal bambino;
- il bambino deve individuare nell’oggetto un calore, un movimento, una consistenza o un’azione che evidenzia la sua vitalità e appartenenza al mondo reale.

I genitori riconoscono il valore che l’oggetto transizionale assume per il bambino; di conseguenza sono attenti a portarlo con il figlio in viaggio e a trattarlo secondo le preferenze del bambino. È importante che i genitori non lavino l’oggetto transizionale quando è sporco, e non cerchino di aggiustarlo quando è rotto: facendo ciò, infatti, si spezzerebbe la continuità dell’esperienza del bambino, portando alla perdita del significato e del valore che l’oggetto transizionale assume per il fanciullo (Winnicott, 1953).

L’oggetto transizionale rappresenta il primo possesso del bambino diverso dal sé ed appartiene al dominio dei ‘fenomeni transizionali’, ossia un insieme di eventi che permettono al bambino di distinguere, gradualmente, la realtà esterna da quella interna (Winnicott, 1953). Durante i primi mesi di vita del neonato, infatti, egli non è in grado di percepirsi come un’entità distinta dalla figura materna. Se la madre del bambino è sufficientemente buona, è in grado di riconoscere i bisogni del

figlio, di adattarsi ad essi e di soddisfarli in maniera immediata. Di conseguenza, in questa prima fase della vita, il fanciullo crede di essere un tutt'uno con la madre e in lui si crea l'illusione egocentrica di possedere delle capacità creative in grado di dare vita alla realtà esterna, in quanto egli vede ogni suo bisogno immediatamente soddisfatto. Il compito materno è quello di portare il bambino verso la disillusione di questo controllo magico sul mondo, frustrando gradualmente le richieste del fanciullo, e rendendolo, in questo modo, consapevole della presenza di una realtà esterna distinta dalla propria persona. I fenomeni transizionali hanno origine proprio dall'illusione del bambino di poter creare la realtà esterna, e permettono di acquisire gradualmente una consapevolezza del mondo esterno, e in primo luogo della madre, come distinti dal sé.

Winnicott (1953) considera l'utilizzo dell'oggetto transizionale da parte di un bambino un indice di un legame di attaccamento sano tra la madre e il bambino. Un fanciullo, infatti, può affezionarsi a un oggetto transizionale solamente quando percepisce la propria madre come sufficientemente buona e non persecutoria: non stupisce, a questo proposito, che i bambini istituzionalizzati non sviluppino questo tipo di attaccamento (Provence & Lipton, 1962, in Bachar et al., 1998).

Secondo Winnicott (1953), nelle prime fasi dello sviluppo del fanciullo, il contatto fisico con l'oggetto transizionale ricorda la presenza della madre. Un bambino, dunque, può prendere sonno abbracciato a un pupazzo di stoffa, perché mediante questa vicinanza può sentirsi un'entità unica con l'oggetto, similmente alla sensazione che prova con la madre. Nelle fasi iniziali di sviluppo del bambino, l'oggetto transizionale assume i caratteri di un'entità animistica per il fanciullo, che lo percepisce come se fosse un essere vivente: gli fa compagnia quando dorme e diventerà anche un fidato compagno di giochi quando il bambino sarà in grado di giocare. L'area transizionale, nella quale si riscontra l'utilizzo dell'oggetto transizionale, coincide con la zona dell'illusione e permette al bambino di percepirsi all'interno di un mondo magico, dove tutto è possibile e non vi sono limiti all'utilizzo dell'immaginazione. Giocando, inoltre, il bambino riversa i suoi stati d'animo sull'oggetto transizionale, che dunque funge da ponte tra la realtà interna e quella esterna.

Durante i primi anni di vita, il bambino sviluppa una dipendenza assoluta nei confronti dell'oggetto transizionale, e lo vuole tenere e portare sempre con sé. Lentamente, questa dipendenza si farà sempre più relativa: il bambino passerà dal percepire l'oggetto transizionale come un essere soggettivo al considerarlo un essere oggettivo, e svaniranno gradualmente, nella mente del bambino, gli attributi magici conferiti all'oggetto. Crescendo, il bambino acquisirà sempre maggiore indipendenza e non avrà più bisogno di un oggetto che lo faccia sentire parte della realtà esterna. Il fanciullo potrà comunque, anche dopo aver assunto la piena consapevolezza della distinzione tra sé e realtà esterna, continuare a sentire il bisogno di vicinanza all'oggetto transizionale, soprattutto durante la notte o in momenti di tristezza. Tuttavia, Winnicott (1953) asserisce che uno sviluppo sano dell'individuo

dovrebbe prevedere una graduale diminuzione dell'attaccamento all'oggetto transizionale con il progredire dell'età: la maggior parte degli studiosi è concorde nell'affermare che i bambini dovrebbero iniziare a perdere l'interesse nei confronti dell'oggetto transizionale intorno ai 7 anni di vita (Bachar et al., 1998). Con la crescita dell'individuo, i fenomeni transizionali tenderanno a manifestarsi non più tanto negli oggetti transizionali, ma in molte sfere della vita sociale e culturale, tra cui quelle del gioco, della religione, dell'arte e delle scoperte scientifiche (Winnicott, 1953).

In alcuni casi l'attaccamento a un oggetto transizionale può continuare anche dopo il termine dell'infanzia. L'uso prolungato dell'oggetto transizionale in adolescenza sembra essere associato a uno stato di malessere psicologico e può portare all'insorgenza di disturbi mentali (Bachar et al., 1998). Secondo Erkolahti e Nyström (2009), tuttavia, è importante non concludere che l'attaccamento a un oggetto transizionale in adolescenza è connesso direttamente al manifestarsi di una psicopatologia; bisognerebbe piuttosto considerarlo come una difficoltà che l'individuo sta riscontrando nel passaggio dalla fase evolutiva infantile a quella adolescenziale. Dallo studio effettuato dai due ricercatori, è emerso che il 27% della popolazione adolescenziale esaminata utilizzava ancora un oggetto transizionale, e gran parte di questa percentuale era costituita da ragazze. Sebbene non abbiano trovato una forte correlazione tra l'uso adolescenziale dell'oggetto transizionale e la depressione, i due studiosi hanno riscontrato che gli adolescenti che possiedono un oggetto transizionale tendono ad essere più tristi: questi ragazzi potrebbero utilizzare l'oggetto transizionale in modo simile all'infanzia, e quindi come un meccanismo di difesa dall'ansia da separazione dalla loro vita infantile.

3.2.1. Variazioni socioeconomiche e socioculturali nell'uso degli oggetti transizionali

Winnicott (1953, p. 96) sostiene che l'utilizzo da parte del bambino dell'oggetto transizionale è indice di un processo evolutivo sano ed è universale: si tratta dunque di un fenomeno che si verifica normalmente nei bambini di tutto il mondo. Gli studi cross-culturali in questo campo, tuttavia, sembrano rigettare l'idea dell'universalità della tendenza a sviluppare un attaccamento nei confronti di un oggetto transizionale durante l'infanzia. L'uso degli oggetti transizionali sembra essere particolarmente frequente nei bambini occidentali, di classe socioeconomica medio-alta e appartenenti a famiglie nucleari; in molti altri contesti geografici, socioeconomici e culturali, può non essere riscontrata la stessa frequenza (Applegate, 1989).

Uno studio di Litt (1981) ha esaminato l'utilizzo degli oggetti transizionali in Ohio, negli Stati Uniti, da parte di bambini appartenenti a due gruppi distinti per status socioeconomico e background culturale. Il primo gruppo era costituito da bambini bianchi, appartenenti a una classe economica media o alta; al secondo gruppo appartenevano invece dei bambini neri di classe economica medio-

bassa. I risultati dello studio evidenziano delle differenze significative nell'incidenza infantile dell'attaccamento a un oggetto inanimato e nelle tipologie di oggetti verso cui si sviluppa questo attaccamento. In particolare, è emerso che il 77% dei bambini del primo gruppo ha sviluppato un attaccamento nei confronti di un oggetto, rispetto al 46% del secondo gruppo. L'oggetto preferito del primo gruppo, inoltre, era una copertina, mentre i bambini del secondo gruppo utilizzavano principalmente pupazzi di stoffa e bambole. Anche l'età media di insorgenza dell'attaccamento all'oggetto differiva significativamente tra i due gruppi: mediamente i bambini del primo gruppo sviluppavano questo attaccamento a 12 mesi di vita, mentre quelli del secondo gruppo a 15-16 mesi. A differenza del secondo gruppo, inoltre, i bambini del primo gruppo utilizzavano l'oggetto scelto con maggiore frequenza, soprattutto quando venivano incontro a delle situazioni ansiose o che provocavano loro tristezza, e tutti i soggetti del primo gruppo lo utilizzavano per dormire di notte. Per cercare di capire il motivo di queste sostanziali differenze tra i due gruppi di bambini, la ricercatrice ha esaminato anche le pratiche educative familiari e le concezioni materne. Sono state riscontrate delle differenze significative nelle abitudini notturne dei due gruppi: l'83% dei bambini del primo gruppo dormiva, fin dalla nascita, in una stanza interamente per sé, mentre solo il 25% dei bambini del secondo gruppo si trovava in questa condizione; i rimanenti membri del secondo gruppo erano soliti dormire nella stessa stanza dei genitori.

Riguardo l'atteggiamento materno nei confronti dell'attaccamento del figlio a un oggetto inanimato, è emerso che le madri del primo gruppo tendevano più frequentemente a considerarlo importante per lo sviluppo intellettuale e sociale del bambino, rispetto alle madri del secondo gruppo, le quali invece sostenevano che l'utilizzo degli oggetti transizionali incentivava una regressione a precedenti stadi di sviluppo e simboleggiava immaturità e debolezza nel figlio.

Lo studio di Litt (1981) non è stato in grado di determinare se le differenze riscontrate tra i due gruppi riguardo l'attaccamento del bambino a un oggetto inanimato fossero dovute a fattori culturali, socioeconomici, oppure a un'interazione tra i due. Nonostante questo, i risultati dello studio evidenziano come l'oggetto transizionale tende ad essere maggiormente utilizzato dai bambini che dormono in una stanza tutta per sé, confermando l'ipotesi di Winnicott (1953), secondo cui l'oggetto transizionale aiuta il bambino a superare l'ansia da separazione dalla madre quando è ora di dormire. In questo studio, sembra più plausibile l'idea che siano soprattutto i fattori socioeconomici ad influire sulla scelta dei genitori di far dormire il bambino in una camera propria oppure in una camera condivisa con altri membri della famiglia.

Per riflettere sul ruolo dei fattori socioeconomici e culturali nel determinare l'attaccamento a un oggetto transizionale, può essere utile analizzare uno studio di Hobara (2003), condotto tra 50 madri

di bambini residenti a New York e 50 madri di bambini di Tokyo. I loro figli avevano un'età compresa tra i due e i quattro anni. I due gruppi non differivano in termini di disponibilità temporale della madre nei confronti del bambino e tutti i soggetti appartenevano a una classe socioeconomica medio-alta. Nonostante queste somiglianze tra i due gruppi, un'importante fattore culturale ha determinato delle differenze nelle abitudini notturne dei bambini. I genitori residenti a New York e appartenenti a una classe economica medio-alta non sono soliti far dormire i bambini nella loro stessa stanza; lo studio ha confermato questa tendenza, ricavando che il 66% dei bambini americani dormiva sempre da solo. Al contrario, in Giappone è molto frequente che i figli dormano insieme ai propri genitori; la ricerca ha infatti evidenziato che solamente il 2% dei bambini giapponesi dormiva in una stanza separata da quella dei genitori.

Esaminando le differenze nell'utilizzo degli oggetti transizionali da parte dei figli delle madri dei due gruppi, lo studio ha notato che l'attaccamento a un oggetto transizionale è più frequente nei bambini americani (62%), che in quelli giapponesi (38%). Questo studio e il precedente sembrano sostenere l'ipotesi secondo cui i bambini sono meno propensi a sviluppare un attaccamento nei confronti di un oggetto transizionale quando la figura materna è quasi sempre presente nella vita del bambino, anche durante la notte. Nei bambini che dormono in una camera distinta da quella dei genitori, il momento della notte è associato a una separazione dalla figura materna e alla paura di rimanere da soli. Di conseguenza, l'utilizzo notturno di un oggetto transizionale da parte di questi bambini può essere benefico per simulare la vicinanza della madre ed alleviare l'ansia. Secondo Hobara (2003), i bambini giapponesi non hanno lo stesso bisogno dei bambini americani di utilizzare un oggetto transizionale durante la notte, in quanto nelle ore notturne la loro madre è presente e i fanciulli possono accarezzare e abbracciare la madre dal vivo per diminuire la propria ansia. Inoltre, le madri giapponesi tendono ad interagire fisicamente con il figlio molto più spesso delle madri americane: quando il bambino deve andare a dormire, per esempio, sono solite coccolare i propri figli e cantare loro delle ninnenanne.

Il motivo della differenza nel luogo in cui i bambini americani e giapponesi dormono è legato, secondo il ricercatore, alle diverse concezioni culturali dei due Paesi in merito all'indipendenza del bambino. Negli Stati Uniti i genitori credono che i bambini nascano dipendenti dalla madre, e solo attraverso l'esperienza sociale possono acquisire l'indipendenza. Fin dalla nascita, le famiglie americane incentivano l'indipendenza dei figli, incoraggiando in primo luogo il bambino a dormire in una stanza separata da quella dei genitori. Al contrario, in Giappone i genitori sostengono che i bambini nascono come esseri separati dalla madre e hanno bisogno di instaurare delle relazioni interdipendenti con la comunità di appartenenza per sopravvivere. Per incentivare questo processo, è importante che il figlio dorma con i propri genitori.

Un'altra differenza che è stata riscontrata nei due gruppi esaminati riguarda la tipologia di caregiver primario dei bambini. Il 66% dei bambini americani era accudito principalmente dalla madre, e i restanti da un baby-sitter. L'86% dei bambini giapponesi, invece, era accudito soprattutto dalla madre, il 10% dalla nonna e solo il 2% da un baby-sitter. La bassa percentuale di baby-sitter nel gruppo giapponese può essere spiegata dal fatto che i giapponesi tendono a vivere con membri della famiglia allargata, che aiutano i caregivers primari nella cura dei bambini, diventando delle figure di attaccamento secondarie. Dal momento che i bambini giapponesi non vengono quasi mai accuditi da persone estranee, può essere che essi sperimentino livelli inferiori di stress rispetto ai bambini americani. Anche per questo motivo, i bambini giapponesi potrebbero avere meno bisogno di utilizzare gli oggetti transizionali per alleviare l'ansia da separazione dalla madre.

Un'altra ipotesi che potrebbe spiegare le differenze nell'uso degli oggetti transizionali tra i bambini dei due gruppi riguarda le diverse credenze delle madri in merito agli oggetti transizionali. Le madri americane considerano gli oggetti transizionali positivi per lo sviluppo del bambino e l'acquisizione dell'indipendenza e testimoniano, ai loro occhi, una crescita sana del figlio. Al contrario, le madri giapponesi hanno una visione negativa nei confronti degli oggetti transizionali, che considerano indicatori di insicurezza nei loro figli: se la madre è presente ed è disponibile per il bambino, non c'è alcun motivo per cui egli dovrebbe sviluppare un attaccamento nei confronti di un oggetto inanimato. È probabile che le aspettative e le credenze, conscie ed inconscie, dei genitori riguardo l'oggetto transizionale, influenzino lo sviluppo da parte del bambino di un attaccamento nei suoi confronti.

In una revisione degli studi cross-culturali che sono stati condotti per esaminare l'attaccamento dei bambini agli oggetti transizionali, Applegate (1989) rigetta l'idea di Winnicott (1953) in merito all'utilizzo universale, da parte dei bambini, degli oggetti transizionali. Prima di considerare l'assenza dell'attaccamento a un oggetto transizionale come un indicatore di psicopatologia nel bambino o un segnale della presenza di legami disfunzionali tra caregiver e bambino, è importante analizzare alcuni fattori appartenenti al dominio delle pratiche educative familiari e dei valori culturali.

In primo luogo, secondo Applegate (1989), è necessario considerare le abitudini familiari riguardo il sonno del bambino, il grado di importanza che le madri attribuiscono al contatto fisico con i figli, soprattutto attraverso l'allattamento al seno, e la disponibilità di altri membri della famiglia allargata a prendersi cura dei bambini. L'attaccamento del bambino a un oggetto transizionale sembra essere meno frequente nelle famiglie che offrono ampio contatto fisico al fanciullo e nelle quali i caregivers primari o altri individui della famiglia allargata sono a frequente disposizione del bambino, soprattutto nei momenti in cui quest'ultimo deve addormentarsi.

Inoltre, può essere utile prendere in considerazione anche le tradizioni e le usanze culturali che vengono praticate nel luogo in cui vive il bambino, in quanto esse potrebbero fornire al fanciullo la possibilità di sviluppare dei processi transizionali in modo alternativo. Per esempio, i riti di passaggio istituzionalizzati, le pratiche religiose, i rituali, le riunioni di gruppo, la musica, i miti e le storie che vengono narrate dai membri della famiglia, potrebbero rappresentare dei modi attraverso cui il bambino impara a regolare i propri stati ansiosi e crea delle connessioni tra il suo mondo interno e la realtà esterna (Applegate, 1989). I fenomeni transizionali, dunque, possono trovare la loro espressione in forme concrete, come quelle degli oggetti transizionali, oppure in fenomeni più astratti come quelli sopracitati. Applegate (1989) conclude che non sono tanto gli oggetti transizionali ad essere universali e indicatori di uno sviluppo sano; piuttosto queste caratteristiche andrebbero attribuite al processo transizionale nella sua interezza.

3.3. Il gioco con la bambola

Uno dei giocattoli più frequentemente utilizzati come oggetto transizionale è la bambola. Il dizionario Treccani definisce la bambola come un “fantoccio di legno, di cartapesta, di celluloidi, di materia plastica o d’altro, che rappresenta una bambina, un bambino o una donna, spesso dotato di occhi mobili, di movimento automatico, di apparecchio che imita la voce umana”. Durante i primi mesi di vita, il bambino può manifestare un attaccamento nei confronti di una bambola, che ricorda a lui la presenza della madre e il contatto fisico con essa lo aiuta a calmarsi e a sentirsi al sicuro. Successivamente, intorno ai due anni di età, il bambino inizia a praticare con la bambola un gioco simbolico (Piaget, 1972).

Il bambino che gioca con la bambola solitamente inverte i ruoli di genitore e figlio che lo caratterizzano nella vita quotidiana: il fanciullo si trasforma in un genitore che deve accudire il proprio ‘figlio’, rappresentato dalla bambola. Agli occhi di Sigmund Freud, il gioco con la bambola rende evidente il “desiderio [dei bambini] di essere grandi e poter fare quello che fanno i grandi” (Freud, 1975, p. 31). Secondo George Herbert Mead, la tendenza dei fanciulli a giocare con le bambole è universale e testimonia l’istinto genitoriale, che inizia a manifestarsi ben prima di diventare effettivamente genitori (Mead, 1966, p. 351). Il modo in cui il bambino cerca di imitare, nel gioco, le azioni degli adulti, è però caratterizzato da una incompletezza e immaturità tali che conferiscono a queste azioni proprio il carattere di gioco (p. 352). Jean Piaget sostiene, tuttavia, che l’istinto materno rappresenta solamente una piccola parte dell’essenza del gioco con la bambola: “nella maggior parte dei casi, infatti, la bambola non è che un’occasione, per il bambino, di rivivere simbolicamente la propria esistenza, da una parte per meglio assimilarne i diversi aspetti e dall’altra per liquidare i conflitti quotidiani e realizzare tutti quei desideri rimasti insoddisfatti” (Piaget, 1972, p. 156). Il

bambino, dunque, tenderà a riprodurre nel gioco con le bambole tutti gli eventi, piacevoli o meno, della propria vita (p. 157). Osservando il gioco del fanciullo, si può notare che egli fa parlare ed agire la bambola in modi che rispecchiano i propri pensieri, le proprie esperienze e sentimenti, rendendo la bambola un'espressione simbolica del proprio mondo interno (Smirnova, 2011).

Questo principio rende il gioco con le bambole uno strumento frequentemente utilizzato durante i percorsi psicoterapeutici con i bambini per indagare la qualità dello sviluppo morale, la tipologia di attaccamento alle figure genitoriali e il benessere del bambino all'interno della famiglia (Woolgar, 1999). Per esempio, si può somministrare al fanciullo il 'Family Doll Placement Assessment', per comprendere la sua percezione delle dinamiche familiari. Un'applicazione di questa tecnica è illustrata da uno studio di McHale e Neugebauer (1999): sono state messe a disposizione di un bambino dell'età di 4 anni tre bambole raffiguranti una famiglia composta da un padre, una madre e un figlio; è stato successivamente chiesto al bambino di utilizzare queste bambole e di raccontare in sequenza delle storie di famiglie felici, tristi, arrabbiate e preoccupate. Si osserva che il bambino tende a creare delle interazioni sociali tra questi tre soggetti inanimati in base all'idea che si è costruito in merito al funzionamento della propria famiglia: se vengono percepiti degli atteggiamenti aggressivi all'interno della propria famiglia, il bambino tenderà a riprodurli mediante le azioni del gioco.

Il gioco con le bambole è correlato a numerosi benefici sullo sviluppo dell'individuo. Secondo Smirnova (2011), rappresentando nella figura della bambola il proprio mondo psichico, il bambino inizia a comprendere sé stesso e gli eventi della propria vita: il gioco funge dunque da strumento attraverso il quale il fanciullo inizia a riflettere sulla propria esistenza.

Uno studio di Hashimi et al. (2021) ha evidenziato, inoltre, che giocare con le bambole permette al bambino di sviluppare e rafforzare le proprie abilità sociali, stimolando l'immaginazione, l'immedesimazione nei vissuti degli altri e le capacità empatiche. In particolare, dalla ricerca è emerso che il gioco con le bambole permette maggiormente al bambino di riflettere sui pensieri, sentimenti e stati interni di sé stesso e degli altri, rispetto al gioco con dei personaggi simili alle bambole, ma su un tablet. Assumendo la prospettiva della bambola che ha davanti a sé, il bambino è in grado di attribuirle degli stati interni: si può notare, per esempio, che il fanciullo ringrazia di persona la bambola per aver compiuto un'azione, oppure la invita a comportarsi in un determinato modo. Al contrario, durante il gioco con il tablet, il bambino raramente attribuisce al personaggio digitale degli stati interni, e quando lo fa è solo per commentare, in terza persona, le sue azioni. Secondo i ricercatori, queste differenze tra i due giochi evidenziano come i giochi 'open-ended', il cui svolgimento non è predeterminato da regole o limitato da confini che riducono le possibilità di

inventiva, stimolano maggiormente la creatività del bambino e la sua abilità nel creare degli scenari sempre nuovi.

Dopo aver analizzato il gioco dei bambini con varie tipologie di bambole, Chernaya (2014) ha concluso che le bambole che vengono costruite a mano dal bambino sono quelle che favoriscono maggiormente l'uso dell'immaginazione. Le bambole fatte a mano vengono solitamente costruite da bambini che non possono usufruire delle bambole che si acquistano nei negozi, perché vivono in contesti socioeconomici svantaggiati, oppure per motivi legati alle tradizioni della cultura di appartenenza. È stato riscontrato che nella creazione manuale delle bambole vengono universalmente utilizzati dei materiali appartenenti a tre categorie di oggetti (Chernaya, 2014). Alla prima categoria appartengono i materiali naturali, come l'argilla, il legno, i fiori, le pannocchie di mais e le conchiglie. La seconda categoria corrisponde agli oggetti utilitari: il bambino, per esempio, chiude un cuscino con una cintura, oppure utilizza dei giornali, asciugamani, bottoni e spazzolini per costruire la propria bambola. Infine, vengono frequentemente create delle bambole anche utilizzando altri giocattoli o oggetti da gioco, come i dadi, i birilli e le palle di gomma. Chernaya (2014) riflette sul fatto che gli oggetti utilizzati nella creazione delle bambole sono strettamente legati ai contesti storici e culturali e alle tradizioni locali. In Russia, per esempio, le bambine che vivono in piccoli paesi tradizionali spesso costruiscono delle bambole fatte di ossa di pecore.

Grazie all'immaginazione, un bambino è in grado di trasformare dei semplici oggetti quotidiani in veri e propri compagni di gioco e di avventure (Smirnova, 2011). Il bambino tende ad attribuire alle proprie bambole delle caratteristiche psichiche umane e interagisce con loro come se fossero dei veri e propri esseri viventi (Chernaya, 2014). Sentire la vicinanza con questo 'individuo' amico, aiuta il bambino a non sentirsi solo in momenti difficili o transitori della propria vita, per esempio quando è ammalato oppure durante il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (Smirnova, 2011).

Quando il bambino costruisce la propria bambola a mano, il gioco con essa è stimolato da due elementi: i materiali che sono stati utilizzati e il processo che ha portato alla creazione della bambola (Chernaya, 2014). Questi due fattori sono il punto di partenza per la stimolazione dell'immaginazione e per lo sviluppo del pensiero simbolico del bambino. Inoltre, secondo Chernaya (2014), una bambola che viene costruita a mano è importante anche per lo sviluppo socioculturale del bambino. Scegliendo di assegnare alla propria bambola i ruoli di sposa, di moglie, di madre, oppure di bambino, il fanciullo ha la possibilità di riflettere, indirettamente, sui valori che vengono considerati rilevanti dalla famiglia e dalla cultura di appartenenza, per esempio riguardo l'importanza della famiglia, la maternità e i ruoli di genere. Inoltre, giocando alle bambole con i pari o con persone più grandi, il bambino può

cogliere delle informazioni a riguardo del funzionamento dell'ambiente sociale che lo circonda, dei simboli che vengono utilizzati e dei valori e ideali del mondo degli adulti.

A loro volta, anche gli adulti che progettano le bambole moderne influenzano il gioco del bambino diffondendo la propria visione della vita adulta: assegnano alle bambole dei nomi, delle professioni, delle etnie, che rispecchiano i propri valori. Tendono anche a costruire un'ambiente identico al proprio, in cui la bambola deve vivere: per questo essa spesso possiede una macchina e vive in una casa arredata con tutte le comodità. Chernaya (2014, p. 187) scrive: "il giocattolo di un bambino diventa lo specchio di un ideale dell'adulto, il risultato di un'interpretazione da parte dell'adulto dei sogni e desideri del bambino". Secondo Chernaya (2014), quando il bambino deve giocare con una bambola già creata da un adulto, che vive in un ambiente già definito, incontra delle limitate possibilità di interpretazione del giocattolo e del suo ambiente, rispetto a un oggetto che è stato creato a partire da materiali semplici e quotidiani: quest'ultima tipologia di giocattolo, invece, tende ad offrire al bambino infinite possibilità nell'inventare un mondo per la propria bambola.

3.3.1. Bambole "eticamente corrette"

L'antropologa Elizabeth Chin (1999) ha analizzato come le bambine afroamericane di Newhallville, un povero quartiere della classe operaia di New Haven, nel Connecticut, giocavano con le proprie bambole. Nonostante le bambole che possedevano queste bambine fossero bianche e avessero dei lunghi capelli lisci e biondi, venivano comunque acconciate con molte trecchine bloccate da alcuni fermagli di plastica, similmente alle pettinature di queste bambine. Per quale motivo le bambine trattavano le proprie bambole bianche come se fossero state nere? Avrebbero preferito avere delle bambole già in partenza nere, per soddisfare il desiderio di giocare con degli oggetti simili a loro? Nel suo articolo, Chin (1999) analizza la logica che sta dietro al concetto delle 'bambole etnicamente corrette' e si chiede se esse potrebbero effettivamente risolvere il problema del razzismo.

I produttori della celebre bambola 'Barbie' nel 1991 hanno introdotto le prime bambole etnicamente corrette nel mercato: esse presentavano varie tonalità di colori della pelle, che andavano dal chiaro, al medio e infine allo scuro. In questo modo, venivano messe a disposizione dei consumatori anche altre opzioni oltre al colore chiaro che aveva caratterizzato la pelle delle Barbie fino ad allora. L'obiettivo dei produttori di queste bambole sembrava, a primo avviso, quello di favorire una maggiore inclusione e di attenuare gli stereotipi razziali; tuttavia, secondo Chin, esse non facevano altro che rafforzare questi ultimi. Le caratteristiche che rendono queste bambole 'eticamente corrette' sono la tonalità della pelle, le conformazioni facciali e la forma, la consistenza e il colore dei capelli. Tuttavia, queste bambole non prendono in considerazione tutti quegli aspetti economici e sociali che rappresentano il principale problema delle minoranze in alcuni contesti. Chin ha chiesto a

due ragazze di dieci anni, residenti nel quartiere Newhallville, di parlare delle proprie Barbie bianche con cui stavano giocando. Una delle due ragazze ha detto: “La fanno come uno stereotipo. Barbie è uno stereotipo. Quando pensi a Barbie non pensi a una Barbie grassa... non pensi a una Barbie incinta. Non pensi mai e poi mai a una Barbie abusata” (Chin, 1999, p. 305). Questi problemi sociali venivano considerati centrali dalle ragazze e rispecchiavano il contesto in cui vivevano. Newhallville, al momento della ricerca condotta da Chin nel 1992, era un quartiere quasi interamente segregato, con il 91,7% della popolazione appartenente a una minoranza; era molto povero e dominato dal traffico di droga. Il quartiere era considerato un luogo sicuro in termini di tensioni razziali, ma pericoloso per l’alto numero di abusi sessuali e di gravidanze premature e spesso indesiderate. Secondo Chin, questi problemi erano legati non tanto all’essere donna, ma soprattutto ai fattori razziali e socioeconomici. I bambini del quartiere vivevano in un costante stato di paura e allerta, e potevano ritrovare un senso di sicurezza soltanto giocando all’interno delle proprie case. I produttori dei giocattoli etnicamente corretti credono che, offrendo al consumatore la possibilità di scegliere un giocattolo con il proprio colore di pelle, si faccia sentire il bambino rappresentato e compreso. Dimenticano, tuttavia, che in alcuni casi altri elementi potrebbero far sentire delle bambine nere più rappresentate rispetto al colore della propria pelle. Le bambine di Newhallville, per esempio, hanno esplicitato che esse si sarebbero sentite maggiormente rappresentate da bambole incinte oppure con segni di abuso sessuale: nel contesto in cui vivevano, infatti, erano queste le loro preoccupazioni principali.

L’interesse nel produrre dei giocattoli etnicamente corretti deriva da uno studio condotto dai due psicologi Kenneth e Mamie Phipps Clark (1950), da cui è emerso che sia i bambini bianchi che i bambini neri consideravano più bella una bambola bianca, piuttosto che una nera. Secondo gli studiosi, questo risultato evidenziava che i bambini neri nutrivano un odio verso sé stessi, dovuto al fatto che la società tendeva a disprezzare le persone nere. I produttori dei giocattoli etnicamente corretti hanno però ribaltato la logica di questo studio, comunicando l’idea che sono i giocattoli ad essere responsabili delle percezioni dei bambini, piuttosto che la società nella quale essi vivono.

Un ulteriore problema legato alle bambole etnicamente corrette è che esse sono messe a disposizione del consumatore appartenente alla classe economica medio-alta. I bambini neri appartenenti a famiglie economicamente svantaggiate, come nel caso delle bambine di Newhallville, tuttavia, non hanno le disponibilità economiche per acquistare queste specifiche bambole, e spesso non sono nemmeno interessate a farlo (Chin, 1999).

Nonostante possa sembrare progressista l’idea che si può essere neri in molte forme diverse, essa smette di esserlo quando questa concezione trova una rappresentazione nelle Barbie. Chin (1999) nota, infatti, che le labbra e il naso delle Barbie tendono a crescere di dimensioni all’aumentare della tonalità scura della pelle. Chin ricorda che “le distinzioni razziali sono dei prodotti della storia e di

decisioni legali e non si adattano a delle categorie biologiche o genetiche scientificamente valide” (p. 313). Agli occhi dell’antropologa, è necessario rendere l’identità razziale più fluida, in quanto si tratta di un concetto complesso e dalle molte sfumature esperienziali, sociali e storiche. Come si può raggiungere questa maggiore fluidità, e fare in modo che prenda forma anche nel modo in cui sono rappresentati i giocattoli dei bambini? Secondo Chin, un’idea la forniscono le bambine di Newhallville attraverso il modo in cui giocano con le proprie bambole.

Chin (1999) ha osservato una bambina nera che giocava con la propria bambola bianca, dai capelli biondi e lisci, acconciandola con treccine e fermacapelli, in modo simile a come erano tenuti i suoi capelli. Come questa bambina, molte altre ragazze di Newhallville trattavano le proprie bambole bianche in questo modo. Perché le bambine non rispettavano nel gioco le distinzioni tra bianchi e neri e rifiutavano di trattare la bambola bianca come tale? Agli occhi di Chin, questo comportamento può essere visto come un tentativo di effettuare un’integrazione razziale, che nessuno, tra produttori di giocattoli, ricercatori, attivisti e politici, era prima riuscito ad immaginare. Giocando in questo modo con le proprie bambole, le bambine ricordano che il concetto di ‘razza’ è stato costruito socialmente, contiene al suo interno numerose sfaccettature ed è, per natura, flessibile. Chin scrive: “quello che queste ragazze stanno facendo enfatizza che loro non hanno bisogno di comprare la differenza razziale, o addirittura di comprare delle bambole che assomigliano a loro; possono creare delle bambole che assomigliano a loro in modalità elementari attraverso il proprio lavoro immaginativo e materiale” (Chin, 1999, p. 316). Nel contesto del gioco di queste bambine, l’essere bianco non è più definito dal colore della pelle o dalla forma dei capelli, ma dallo stile di vita.

È possibile diffondere questa idea della fluidità nella categorizzazione razziale anche all’interno del mondo quotidiano? Chin (1999) avverte che il modo in cui queste bambine giocano ha un potere potenzialmente trasformativo, ma si tratta di un “potere debole” se contestualizzato all’interno della struttura oppressiva della società da cui hanno avuto origine questi processi. Probabilmente, secondo l’antropologa, questa riconfigurazione razziale non avrà nemmeno alcun impatto a lungo termine sulle bambine, sulla povertà e sulla discriminazione razziale con cui ogni giorno devono interfacciarsi. In ogni caso, queste ragazze stanno dimostrando che esiste un’alternativa alla rigida categorizzazione razziale: “facendo in modo che le loro bambole bianche vivano in mondi neri, similmente esse riconfigurano i confini della razza, che i produttori di giocattoli per le minoranze dipingono come immutabili. Facendo questo, queste ragazze mettono in discussione la costruzione sociale non solo del loro essere nere, ma della razza in sé” (p. 318).

CONCLUSIONI

Questo lavoro di ricerca bibliografica ha enfatizzato l'importanza di studiare il gioco con un approccio psico-antropologico. L'interazione tra queste due discipline evidenzia la necessità di analizzare il gioco e il giocattolo in relazione ai contesti nei quali essi si manifestano. I valori e la storia della comunità di appartenenza, le risorse materiali disponibili e le dinamiche familiari, infatti, tendono ad influenzare il modo in cui si gioca, il contenuto e le regole del gioco, e i suoi effetti sull'individuo e sulla società. Alcuni comportamenti che nel mondo occidentale vengono frequentemente considerati patologici, come il mancato sviluppo di un attaccamento nei confronti di un oggetto 'transizionale' da parte di un bambino, possono invece essere perfettamente adattivi se vengono opportunamente contestualizzati all'interno del sistema di pratiche genitoriali e di tradizioni culturali.

Nonostante rivesta un ruolo importante, non è solo il contesto esterno a modellare i contenuti e le caratteristiche del gioco: anche il bambino, attraverso l'attività ludica, è in grado di plasmare il mondo esterno a proprio piacimento. Il fanciullo non si limita a trattare gli oggetti quotidiani come tali, ma compie su di essi un lavoro immaginativo, creativo, che può privarli delle loro funzionalità primarie, trasformandoli. Il gioco è uno strumento magico, che permette al bambino di donare agli oggetti d'uso comune una voce, una storia e delle emozioni, e di percepirla come degli esseri dotati di vitalità.

A margine del percorso bibliografico svolto, appare evidente il ruolo quasi esistenziale che assume il gioco sia nello sviluppo del bambino, che in quello della cultura. Mead ha notato che il gioco è fondamentale per lo sviluppo del "Sé", che permette di diventare consapevoli di sé stessi e di sviluppare la propria individualità, grazie all'immedesimazione nei vissuti delle altre persone. Questo processo risulta essenziale anche per lo sviluppo della simpatia e dell'empatia. In aggiunta, nonostante non sia ancora stato accertato un rapporto di causalità, l'attività ludica sembra incentivare lo sviluppo linguistico, sociale, intellettuale ed emotivo del bambino. Inoltre, il gioco sembra essere il meccanismo di difesa prediletto dai fanciulli quando incontrano delle difficoltà nella propria vita: grazie ad esso, i bambini imparano a essere resilienti e ad affrontare le prove a cui la vita li sottopone. Similmente, il gioco appare come un elemento fondamentale per la sopravvivenza della cultura. Huizinga afferma che la cultura è nata in gioco, in quanto le sue prime fasi erano caratterizzate da stati d'animo ludici. Inoltre, l'intera esistenza di una comunità sembra dipendere in parte dal gioco, che è in grado di "elevare il clima vitale dell'individuo o del gruppo" (Huizinga, 2002, p. 57). Il gioco spesso funge da 'collante' tra più individui, in quanto è in grado di creare o rafforzare in loro un legame, e può addirittura attenuare antiche rivalità. Secondo Huizinga, la cultura non può continuare a esistere senza l'elemento ludico dal momento che, per la sua sopravvivenza, è necessaria la consapevolezza di essere racchiusa all'interno di 'regole' autoimposte, non assolute. Lo storico

sostiene che, come il gioco non dovrebbe invadere la vita quotidiana nella sua interezza, ma dovrebbe essere limitato nel tempo e nello spazio, così una specifica cultura non dovrebbe credersi superiore alle altre e cercare di imporsi sul mondo intero.

Dalla letteratura analizzata è emerso che il gioco è uno strumento che permette di interpretare il mondo. Il bambino si diverte a imitare nel gioco le azioni degli adulti per fare finta di essere grande; tuttavia, questa imitazione non è realistica, ma è creativa e fantasiosa. Inoltre, nel gioco il bambino tende a riprodurre la propria visione della realtà, in particolar modo delle dinamiche familiari, del rapporto con i pari e dei valori considerati rilevanti dalla propria comunità. Osservando il gioco di un fanciullo, è possibile scoprire come funziona il suo mondo psichico, comprendere quali elementi della vita reale lo spaventano e quali, invece, lo incuriosiscono. Questo principio rende il gioco uno strumento frequentemente utilizzato dagli psicoterapeuti infantili per indagare i processi interni del fanciullo e per aiutarlo a fronteggiare le difficoltà in maniera adattiva.

Anche su larga scala, la comunità esprime la propria visione della vita attraverso il gioco. I giochi che vengono frequentemente praticati all'interno di una società fanno trasparire degli importanti elementi riguardo l'organizzazione sociale, le credenze religiose, politiche e i valori che la comunità considera rilevanti. Per questo motivo, un'attenta analisi delle tipologie di giochi che vengono praticati da una comunità permette di comprenderne i valori, le credenze e lo sviluppo storico.

Attraverso il gioco, il fanciullo non solo si adatta alla realtà esterna e la riproduce, ma può anche modificarla e controllarla, quando essa viene percepita come oppressiva o spaventosa. È stato analizzato, a questo proposito, il caso riportato da Freud di un bambino di un anno e mezzo che instaura con un rocchetto di legno, su cui è avvolto del filo, un gioco di sparizione e riapparizione. Questo gioco fornisce al fanciullo una soddisfazione temporanea e un senso di potere, che compensa la sensazione di passività che egli prova quando la madre esce di casa senza di lui. È possibile affermare che il rocchetto funge da 'oggetto transizionale' per il bambino? Nonostante durante l'infanzia spesso l'oggetto transizionale coincida con un pupazzo di stoffa, una bambola, o una copertina, non ci sono delle determinate qualità fisiche che l'oggetto transizionale deve presentare per essere definito tale. Le caratteristiche identificate da Winnicott per poter classificare un oggetto come 'transizionale', riguardano piuttosto la tipologia di interazione che il bambino instaura con l'oggetto: esso deve appartenere esclusivamente al fanciullo, che può trattarlo come preferisce, non deve essere cambiato nel tempo (a meno che non sia il bambino a farlo) e deve possedere una consistenza, un movimento, o un calore tali che l'oggetto, agli occhi del fanciullo, possa apparire come 'vitale' ed appartenente al mondo reale. Anche se probabilmente il rocchetto inizialmente apparteneva alla madre, che lo utilizzava per cucire, è facile immaginare che da quando il bambino

ha scoperto l'oggetto, egli abbia iniziato a considerarlo suo e a sviluppare un legame emotivo nei suoi confronti. Il fanciullo, inoltre, instaura con il rocchetto un originale gioco di sparizione e riapparizione, che va oltre la sua finalità pratica. In aggiunta, il bambino nota che il rocchetto è in grado di muoversi, dal momento che sparisce e successivamente riappare: questa caratteristica, probabilmente, fa in modo che il bambino possa percepire l'oggetto come un essere vivente.

Winnicott asserisce che l'oggetto transizionale aiuta il fanciullo a gestire l'ansia da separazione dalla figura materna: questa funzione dell'oggetto transizionale sembra essere rappresentata perfettamente dal gioco con il rocchetto instaurato dal bambino come risposta all'allontanamento della madre. Alla luce di quest'analisi, dunque, si può concludere che il rocchetto viene utilizzato dal bambino come un oggetto transizionale, che lo aiuta ad affrontare una situazione stressante.

È possibile affermare che, potenzialmente, qualunque oggetto può diventare un oggetto transizionale per un fanciullo, se presenta le caratteristiche fondamentali illustrate da Winnicott? Lo psicanalista ha introdotto il concetto di oggetto transizionale negli anni '50, quando ancora non erano stati inventati i moderni giocattoli elettronici. Nel mondo odierno, invece, sono sempre più diffusi i videogiochi e i giocattoli tecnologici, in grado di emettere luci, suoni, o di muoversi in maniera autonoma. Risulta, di conseguenza, necessario chiedersi: è possibile che un bambino sviluppi un attaccamento nei confronti di queste tipologie di oggetti, nello stesso modo in cui lo può sviluppare, per esempio, con una bambola?

Si immagini il caso in cui un bambino interagisca fin dai primi anni di vita con un videogioco, dove è necessario far compiere dei movimenti a un personaggio virtuale per completare una missione. Sia nel caso del videogioco che della bambola il bambino ha la possibilità di interagire con un oggetto diverso dal sé. Tuttavia, mentre il bambino può decidere come relazionarsi con la bambola, quali azioni farle compiere e in quali mondi immaginari, le azioni che l'individuo può compiere all'interno del videogioco sono limitate: esse sono state preliminarmente decise dai progettatori del gioco, e devono permettere al giocatore di raggiungere l'obiettivo predefinito. Il personaggio del videogioco, inoltre, è già stato situato all'interno di un mondo, o di più possibili mondi, fantastici, e non è compito del bambino decidere in quale contesto posizionarlo. In aggiunta, mentre il bambino assume un ruolo attivo quando interagisce con la bambola, che può trattare a piacimento attraverso il contatto diretto, il fanciullo che gioca con un videogioco si ritrova in una condizione di parziale passività, in quanto deve dipendere dalle azioni che il videogioco, per come è stato progettato, gli permette di compiere; inoltre, in questo caso non è possibile instaurare un contatto fisico con il personaggio. Le ampie possibilità di dare libero sfogo alla propria immaginazione, che sono tra gli elementi caratterizzanti il gioco con le bambole, sembrerebbero dunque ridursi quando il bambino si trova di fronte a un videogioco.

Si consideri ora il caso di una bambola moderna che è in grado di camminare autonomamente e di emettere dei suoni preimpostati. Questa tipologia di bambola sicuramente aderisce a una delle caratteristiche fondamentali identificate da Winnicott per definire un oggetto come ‘transizionale’: è dotata di un movimento che la fa apparire vitale agli occhi del bambino. Anche una bambola munita di queste tecnologie, inoltre, può essere scelta volontariamente dal bambino, che può affezionarsi ad essa e trattarla secondo le modalità che predilige. Sembrerebbe, dunque, che potenzialmente il bambino possa sviluppare un forte attaccamento anche nei confronti di questa moderna tipologia di bambola, similmente a quello che può sviluppare con una bambola tradizionale. Tuttavia, anche in questo caso il bambino non può utilizzare a pieno la propria immaginazione durante il gioco, in quanto le azioni e il linguaggio della bambola moderna sono già stati preimpostati.

Winnicott descrive l’area transizionale come la zona dell’illusione, dove tutto è possibile grazie all’utilizzo dell’immaginazione del bambino. È davvero tutto possibile, però, quando il giocattolo nei confronti del quale un bambino ha sviluppato un attaccamento è già stato progettato per poter compiere autonomamente determinate azioni? I giocattoli moderni tendono ad essere sempre più strutturati e multifunzionali. Potrebbe sembrare che queste tipologie di giocattoli abbiano un valore educativo maggiore rispetto ai giocattoli tradizionali, dal momento che possono insegnare al bambino nuovi vocaboli con le loro voci preimpostate, oppure possono aiutarlo a imparare a contare o a distinguere i colori, se sono stati progettati per questo. Tuttavia, come Healey e Mendelsohn (2019) suggeriscono, queste tipologie di oggetti, così intrattenenti per il bambino, tendono a rendere più difficile al genitore la possibilità di interagire con il figlio durante il gioco. Al giorno d’oggi, accade sempre più frequentemente che la relazione tra caregiver e figlio non sia più diretta, ma mediata da un terzo oggetto verso cui il bambino ha sviluppato un attaccamento: spesso si tratta di un cellulare oppure di un tablet, con cui il fanciullo può giocare. Essi sono dotati di luci, suoni e colori che hanno un potere ‘ipnotico’ sul bambino. Spesso essi sono anche in grado di tranquillizzare il bambino, e per questo vengono forniti dai genitori soprattutto nei momenti in cui il figlio sta sperimentando delle emozioni negative. Anche queste tipologie di oggetti, dunque, possono assolvere la stessa funzione degli oggetti transizionali classici di alleviare i sentimenti ansiosi o depressivi del fanciullo. Allo stesso tempo, però, essendo così strutturati e intrattenenti, questi moderni giocattoli potrebbero limitare la possibilità del bambino di fantasticare su di essi. Sentirsi liberi di utilizzare l’immaginazione a proprio piacimento potrebbe giocare un ruolo a favore quando il bambino sente la mancanza della madre, in quanto potrebbe permettere al bambino di fantasticare sulla natura dell’oggetto che ha di fronte a sé, assimilandolo alla figura della madre: per come erano stati originariamente concettualizzati da Winnicott, infatti, gli oggetti transizionali dovrebbero

simbolicamente rappresentare la madre del bambino e fare in modo che, quando egli sente la sua mancanza, sia sufficiente toccare l'oggetto transizionale per sentirsi meno solo.

È possibile che i bambini che hanno a disposizione i moderni giocattoli tecnologici sperimentino dei livelli inferiori di stress quando la madre non è presente, rispetto ai bambini che usufruiscono dei giocattoli tradizionali, in quanto i primi sono costantemente stimolati da un'immensa varietà di suoni, colori e funzioni. Avvertendo in misura minore la mancanza della madre, i bambini potrebbero avere meno bisogno di sviluppare un attaccamento nei confronti degli oggetti transizionali classici, che fungono da compagni di gioco e di vita quando la madre non è disponibile.

Inoltre, sebbene i giocattoli moderni tendano a stimolare in misura minore l'immaginazione del bambino, è possibile e auspicabile che egli, nella vita quotidiana, incontri altre situazioni in cui può esprimerla. Gli studi cross-culturali sull'utilizzo degli oggetti transizionali hanno notato che l'attaccamento ad essi non è universale, e in molti casi la sua assenza non indica una psicopatologia o una relazione disfunzionale tra il bambino e il caregiver. È possibile che alcuni elementi della vita familiare e collettiva, come i riti di passaggio, la musica, l'arte, i racconti e le pratiche religiose, svolgano la stessa funzione degli oggetti transizionali: possono alleviare l'ansia, compensare la mancanza della madre e far comprendere al bambino di essere un'entità separata dalla realtà esterna (Applegate, 1989). Questi fenomeni familiari e sociali potrebbero fornire al bambino che utilizza i moderni oggetti tecnologici delle occasioni alternative per mettere in gioco la propria immaginazione.

Vorrei concludere con una frase pronunciata da Victor Turner: "il gioco è pericoloso perché può sovvertire l'ordine sociale" (cit. in de Sanctis Ricciardone, 1994, p. 125). Il gioco può apparire potenzialmente "pericoloso" in quanto incoraggia la sperimentazione, il 'come se' e l'ideazione di mondi e sistemi diversi da quelli ordinari. Quello del gioco è il momento che maggiormente stimola la creatività degli individui, in quanto, quando si gioca, non si pensa alle conseguenze che le proprie azioni potrebbero avere nel mondo reale, perché si sta operando all'interno di una realtà fittizia. Sembra che le più grandi scoperte delle civiltà siano state fatte durante i momenti di svago e di tempo libero: l'attività ludica appare, dunque, come una potenziale fonte di progresso. L'antropologa Chin ha mostrato, per esempio, come un semplice gioco con una bambola da parte di una bambina nera possa dare nuovi significati a ciò che viene inteso per "razza".

Alla luce di questo, ritengo fondamentale non abbandonare mai, durante il corso della vita, l'istinto ludico: grazie ad esso è possibile immaginare, e perché no, forse anche costruire, una società migliore.

BIBLIOGRAFIA

- Agamben, G. (2001). *Infanzia e storia*. Einaudi.
- Applegate, J. S. (1989). The transitional object reconsidered: Some sociocultural variations and their implications. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 6(1), 38–51.
<https://doi.org/10.1007/bf00755709>
- Bachar, E., Canetti, L., Galilee-Weisstub, E., Kaplan-DeNour, A., & Shalev, A. Y. (1998). Childhood vs. Adolescence Transitional Object Attachment, and Its Relation to Mental Health and Parental Bonding. *Child Psychiatry and Human Development*, 28(3), 149–167.
<https://doi.org/10.1023/a:1022881726177>
- Barnett, L. A., & Storm, B. (1981). Play, pleasure, and pain: The reduction of anxiety through play. *Leisure Sciences*, 4(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/01490408109512958>
- Caillois, R. (2017). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine* (L. Guarino, Trans.). Bompiani. (Original work published 1958).
- Chernaya, A. (2014). Girls' plays with dolls and doll-houses in various cultures. In L. T. B. Jackson, D. Meiring, F. J. R. Van de Vijver, E. S. Idemoudia, & W. K. Gabrenya Jr. (Eds.), *Toward sustainable development through nurturing diversity: Proceedings from the 21st International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*.
<https://doi.org/10.4087/HDVO9045>
- Chin, E. (1999). Ethnically Correct Dolls: Toying with the Race Industry. *American Anthropologist*, 101(2), 305–321. <https://doi.org/10.1525/aa.1999.101.2.305>
- Clark, K. B., & Clark, M. P. (1950). Emotional Factors in Racial Identification and Preference in Negro Children. *The Journal of Negro Education*, 19(3), 341-350.
<https://doi.org/10.2307/2966491>
- Daif-Allah, A. S., & Al-Sultan, M. S. (2023). The Effect of Role-Play on the Development of Dialogue Skills among Learners of Arabic as a Second Language. *Education Sciences*, 13(1), 50. <https://doi.org/10.3390/educsci13010050>

- De Sanctis Ricciardone, P. (1994). *Antropologia e gioco*. Liguori Editore.
- Duncan, P. A. (2015). Pigs, planes, and Play-Doh: Children's perspectives on play as revealed through their drawings. *American Journal of Play*, 8(1), 50–73
- Erickson, R. J. (1985). Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*, 105(3), 261–263.
- Erkolahti, R., & Nyström, M. (2009). The prevalence of transitional object use in adolescence: is there a connection between the existence of a transitional object and depressive symptoms? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(7), 400–406. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0747-7>
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Gryfe, S. G. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 305–316. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.04.006>
- Freud, S. (1975). *Al di là del principio di piacere* (A. M. Marietti & R. Colorni, Trans.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1920).
- Fung, W. K., & Chung, K. K. H. (2022). Parental play supportiveness and kindergartners' peer problems: Children's playfulness as a potential mediator. *Social Development*, 31(4), 1126–1137. <https://doi.org/10.1111/sode.12603>
- Fyffe, L., Sample, P. L., Lewis, A., Rattenborg, K., & Bundy, A. C. (2024). Entering kindergarten after years of play: A cross-case analysis of school readiness following play-based education. *Early Childhood Education Journal*, 52(1), 167–179. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01428-w>
- Gillibrand, R., Lam V., O'Donnell V., Tallandini M. A. (2019). *Psicologia dello sviluppo* (2nd ed.). Pearson Italia.
- Goodhall, N., & Atkinson, C. (2019). How do children distinguish between 'play' and 'work'? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189, 1695 – 1708. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1406484>

- Hashmi, S., Vanderwert, R. E., Paine, A. L., & Gerson, S. A. (2021). Doll play prompts social thinking and social talking: Representations of internal state language in the brain. *Developmental Science*, 25(2). <https://doi.org/10.1111/desc.13163>
- Healey, A., & Mendelsohn, A. (2019). Selecting Appropriate Toys for Young Children in the Digital Era. *Pediatrics*, 143(1), e20183348. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3348>
- Hobara, M. (2003). Prevalence of transitional objects in young children in Tokyo and New York. *Infant Mental Health Journal*, 24(2), 174–191. <https://doi.org/10.1002/imhj.10046>
- Howard, J., Jenvey, V., & Hill, C. (2006). Children’s categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 379–393. <https://doi.org/10.1080/03004430500063804>
- Huizinga, J. (2002). *Homo ludens* (C. van Schendel, Trans.). Einaudi. (Original work published 1939).
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children’s development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Litt, C. J. (1981). Children’s attachment to transitional objects: A study of two pediatric populations. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51(1), 131–139. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1981.tb01355.x>
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198–206. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.198>
- McHale, J. P., & Neugebauer, A. (1999). Preschoolers’ characterizations of multiple family relationships during family doll play. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 256–268. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_12
- Mead, G. H. (1966). *Mente, Sé e Società* (R. Tettucci, Trans.). C/E Giunti – G. Barbéra. (Original work published 1945).
- Nazioni Unite. (1991). *Convenzione sui diritti dell’infanzia*. Gazzetta Ufficiale.

- Normandin, L., Bate, J., Bégin, M., Fonagy, P., & Ensink, K. (2023). Play completion predicts fewer child psychological difficulties: A longitudinal study of mentalizing processes. *International Journal of Play Therapy*, 32(2), 122-133. <https://doi.org/10.1037/pla0000195>
- Parker, M. M., Hergenrather, K., Smelser, Q., & Kelly, C. T. (2020). Exploring child-centered play therapy and trauma: A systematic review of literature. *International Journal of Play Therapy*, 30(1), 2-13. <https://doi.org/10.1037/pla0000136>
- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2007). Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 95–98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x>
- Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione* (E. Piazza, Trans.). La Nuova Italia. (Original work published 1945).
- Ray, D. C., Burgin, E., Gutierrez, D., Ceballos, P., & Lindo, N. (2022). Child-centered play therapy and adverse childhood experiences: A randomized controlled trial. *Journal of Counseling & Development*, 100(2), 134–145. <https://doi.org/10.1002/jcad.12412>
- Rothlein, L., & Brett, A. (1987). Children's, teachers, and parents' perceptions of play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 45–53. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90012-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90012-3)
- Ruff, H. A., & Capozzoli, M. C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. *Developmental Psychology*, 39(5), 877–890. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.877>
- Schultz, E. A., & Lavenda, R. H. (2021). *Antropologia culturale* (4th ed.). Zanichelli.
- Singh, A., & Gupta, D. (2011). Contexts of childhood and play: Exploring parental perceptions. *Childhood*, 19(2), 235–250. <https://doi.org/10.1177/0907568211413941>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

- Smirnova, E. O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education, 19*(1), 35–43. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.570998>
- Smith, E. D., & Lillard, A. S. (2012). Play on: Retrospective Reports of the Persistence of Pretend Play Into Middle Childhood. *Journal of Cognition and Development, 13*(4), 524–549. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.608199>
- Trawick-Smith, J., Wolff, J., Koschel, M., & Vallarelli, J. (2014). Effects of Toys on the Play Quality of Preschool Children: Influence of Gender, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Early Childhood Education Journal, 43*(4), 249–256. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0644-7>
- Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly, 10*(2), 223–247. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90005-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90005-5)
- Winnicott, D.W. (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena—A Study of the First Not-Me Possession. *Int. J. Psycho-Anal.*, 34, 89-97.
- Woolgar, M. (1999). Projective Doll Play Methodologies for Preschool Children. *Child Psychology and Psychiatry Review, 4*(3), 126–134. <https://doi.org/10.1017/s1360641799002026>