

A CURA DI STEFANO VITALE

L'AGIRE TRA PROGETTUALITÀ E GIOCO

Idee per animatori nei centri di vacanza per ragazzi/4

Un'attività non può essere imposta o programmata a priori. Piuttosto deve tener conto dei bisogni e degli interessi dei ragazzi, suscitare la loro parola e coinvolgerli emotivamente. Insomma, deve saper proporre una presenza attiva, sviluppando le potenzialità dell'individuo nella sua totalità. Il gioco, in questa prospettiva, si inserisce in un percorso progettuale che incoraggia la partecipazione del bambino, rispettando il bisogno di elaborazione costante della sua personalità. Il ruolo dell'animatore risiede proprio in questa dialettica tra espressione dei desideri e intervento pedagogico.

L'attività è «funzionale» prima di tutto perché «fa funzionare» le potenzialità dell'individuo, sia dell'organismo nella sua totalità che di parti del corpo, sia dell'insieme del sistema psichico che delle strutture dell'intelligenza. Tale funzionalità non è esterna al soggetto. L'attività non è l'effettuazione di un ordine proveniente dall'esterno: affinché sia davvero funzionale, l'attività deve rispondere a un bisogno, un desiderio, un interesse che scaturiscono dall'incontro del soggetto con l'ambiente che lo circonda. L'attività ha anche un carattere operativo: agendo si agisce su qualcosa, si opera una trasformazione di sé e del reale e, quindi, anche delle strutture del proprio pensiero.

Una linea direttrice

Partire dal bisogno e dall'interesse, dunque, per costruire un progetto: questo il senso dell'attività. Non è necessario strutturare l'avvenire con precisione per pensare un progetto. Certo, l'immagine mentale che supporta un progetto creativo può essere un aiuto, ma anche

un impedimento. Immaginare un oggetto realizzato quando l'attività non è iniziata può provocare delusioni, mentre progettare di realizzare un oggetto con certi materiali, secondo una certa tecnica può condurre a risultati differenti dall'immagine iniziale senza che si resti delusi. Un progetto è una *linea direttrice*, più che una prefigurazione precisa dei risultati dell'attività. Questo è ciò che differenzia fondamentalmente il progetto, segno dell'autentica attività, dall'attività imposta e programmata a priori.

Un'attività non garantisce la possibilità di libertà se non è un'esperienza personale. Come insegnava Dewey, l'esperienza personale acquisisce un senso se coinvolge emotivamente il bambino, se propone una partecipazione attiva, se permette la ricostruzione di un percorso e il collegamento ad altre esperienze. Più un evento ci ha toccato personalmente, più si svilupperà la nostra comprensione. Se è vero che a volte l'emozione impedisce la comprensione intellettuale, nel momento in cui è seguita da interrogativi, da una ricerca di spiegazioni essa genera una comprensione attiva e autentica. Se, con Piaget e tutti i teorici del-

l'educazione nuova, pensiamo che l'individuo sia un essere essenzialmente attivo, allora in un processo pedagogico che ha ben chiaro i processi psicologici della persona, l'attività consapevole e partecipata è al centro dell'agire educativo. L'individuo cresce non nella misura in cui riceve, preparate e ben definite, le regole e le ragioni di una buona condotta, ma in quanto le acquista attraverso il proprio sforzo e la propria esperienza personale. Occorre mettere il soggetto nella condizione di fare esperienze per tentativi.

Agire per conoscersi e trasformarsi

Riprendiamo un'idea di Jean Piaget: il mondo delle cose costituisce, nello sviluppo del bambino, la prima fase dei suoi rapporti con la realtà, una fase centrata sull'azione del bambino stesso. Fin da subito, l'intelligenza si sviluppa come una necessità strumentale nell'azione del bambino. La sua produzione grafica, il disegno, l'attività manuale, ad esempio, non devono essere dissociate dal suo Sé. Ogni produzione del bambino contiene qualcosa che gli è proprio, un suo segno. Coinvolge la sua persona nella direzione di un dono: l'oggetto costruito contiene il dono che il bambino fa di se stesso e che mette a disposizione degli altri.

Tony Laine, psichiatra francese, ha spiegato che

proiettare un pezzo del Sé in un oggetto, come fa il bambino nella sua produzione personale, è proiettare la propria invenzione, immaginazione, i propri fantasmi.⁽¹⁾

L'attività di produzione di oggetti, ad esempio, va ripensata in base alla consapevolezza che su di essi il bambino proietta le proprie immagini interiori, che egli si identifica in parte con ciò che proietta sugli oggetti. Il modo che noi adulti abbiamo di rispondere alle produzioni infantili non ci impegna sul piano di un oggetto indipendente dal bambino, ma ci impegna sul piano di ciò che vi è di più profondo nel bambino stesso. Se, ad esempio, un bambino costruisce qualcosa di orribile, perchè si

tratta di un bambino maldestro, ma lo ha fatto come poteva, e l'adulto dice: «È brutto quello che hai fatto», rompe qualcosa di essenziale nel bambino, un po' del bambino stesso. Nella relazione affettiva con l'oggetto manipolato e prodotto dal bambino, accade qualcosa di importante anche negli scambi con l'adulto: il bambino offre qualcosa di sé in un circuito di comunicazione che diviene indispensabile per sostenere nuove motivazioni.

Occorre, allora, partire dai bisogni dei ragazzi. Certo non vi è una teoria per comprenderli: è solo a partire da un campo pratico che possiamo precisare l'azione e poi approfondire delle teorie. Anche nel lavoro nei centri estivi non bisogna quindi prestabilire delle attività rigide, poichè in quel momento è attivo semplicemente un nostro desiderio che può non avere nulla a che fare con quello del bambino. Occorre suscitare l'espressione, la parola del bambino, e tenerne conto.

Concretamente si tratta di costruire una dinamica tra proposta degli adulti ed espressione dei bisogni dei ragazzi.

Naturalmente la scelta delle attività deve tenere conto delle possibilità psicomotorie, dell'età, della cultura dei bambini per non porli in situazione di fallimento, senza al tempo stesso sottovalutarne le potenzialità. La dimensione tecnica va quindi affrontata in seconda battuta. C'è infatti un modo di fare che indica: «Adesso faremo la creta. Vi spiego la tecnica della sua manipolazione». La tecnica a priori e poi si comincia: ci si ritrova nello schema dell'apprendimento tipico del lavoro produttivo.

Secondo noi occorre agire diversamente, il che non significa che la tecnica non debba agire: essa deve aiutare il bambino ad andare oltre e intervenire come strumento che sostiene il bisogno. Prima di tutto viene il bisogno, la motivazione e la sua comprensione ed espressione, poi interviene la risposta e anche l'aiuto della tecnica. È per questo che va conservato il gusto del gioco in qualsiasi attività. Nella nostra cultura si ha troppo spesso la tendenza

⁽¹⁾ Laine T., *L'agir*, in «VEN», luglio 2005.

a considerare il gioco come un tempo perso: una trappola in cui non dobbiamo cadere.

La continuità e la rottura

Che cosa volete fare oggi? falegnameria, andare in spiaggia a fare castelli di sabbia, giocare con la palla...?

Scegliere, lasciar scegliere, favorire la scelta di un'attività: è un problema del centro di vacanza che si risolve in modi diversi secondo le concezioni pedagogiche che orientano le scelte dell'équipe che lo gestisce. Ma scegliere un'attività è davvero come scegliere un oggetto in vetrina, attirati dai lustrini, dal chiasso, dalla faccia o dagli argomenti di un commerciante? Le attività possono davvero essere una lista di possibilità priva di legami, di relazioni con il bambino, la collettività, l'ambiente?

L'équipe di educatori di un centro di vacanza deve rispondere a questioni quali: cosa proporre ai bambini? come farli scegliere? come tener conto dei loro desideri? Proporre delle attività spesso significa, per gli adulti, sentirsi rassicurati: più la lista è lunga, più siamo tranquilli che il bambino sarà occupato e quindi meglio canalizzato e saremo sicuri di vivere in modo «democratico» dato che la scelta è molto ampia. Le cose vanno ancora peggio quando il programma delle attività, di solito scandito da tornei e gite prefissate, viene scritto e presentato molti mesi prima, magari sulla base dell'esperienza precedente, ma di fatto senza alcuna relazione coi bambini. È chiaro che non dobbiamo sottovalutare il fatto che i bambini tendono sia a riprodurre ciò che già conoscono, condizionati come sono sul piano culturale, che a trovarsi in difficoltà a fare delle proposte originali di fronte a un ambiente nuovo.

Cosa fare allora? proporre? non proporre nulla? imporre? essere all'ascolto? E se non arriva niente?

La difficoltà del ruolo dell'animatore risiede in questa dialettica tra l'espressione del bambino e l'intervento pedagogico. Dobbiamo partire da un approccio positivo verso le

possibilità dei ragazzi: la voglia di fare va assecondata e stimolata anche per arricchire gli interessi del bambino stesso, per fargli superare i limiti che gli sono imposti dal suo ambiente sociale e culturale. Manipolare la creta per costruire i soliti portacenere: forse, ma senza dimenticare che bisogna prima di tutto provare il piacere di impastare, inumidire, usare il rullo, scoprire il gioco della mano, e che la tecnica interviene solo al momento desiderato, per rendere sicura la riuscita e non a priori, col rischio di bloccare l'attività.

Un concetto utile può essere quello di *continuità e rottura*: essere in continuità con i loro desideri, le loro abitudini, ma anche proporre situazioni di novità, di rottura con esse. Per far emergere e suscitare interessi, l'adulto non può essere passivo e favorire la trasformazione di un desiderio sporadico in un progetto. Si tratta di un processo che vive nella dialettica tra l'adesione dell'adulto ai desideri dei bambini e l'adesione dei bambini alle proposte degli adulti, oltre che nella relazione attiva con l'ambiente organizzato e quello di accoglienza del centro.

Posso dire: «Vi propongo di lavorare con il legno: faremo dei camioncini per giocare con la sabbia sulla spiaggia». Posso, al contrario, preparare seghe, martelli, legno, chiodi, colla, in un laboratorio accessibile e visibile da tutti in qualsiasi momento, e lasciare che i bambini scoprano i materiali e gli utensili, proporre un aiuto, mostrare un gesto, guidare la creazione per facilitarne la riuscita. Quale che sia l'origine di un interesse, l'importante è che sfoci in un progetto che il bambino faccia suo.

Il progetto, dunque, si oppone a una concezione del laboratorio che impone una direzione unilaterale dettata esclusivamente dall'adulto, che richiude la tecnica in se stessa e sopprime la ricerca per tentativi in favore dell'effettuazione di gesti stereotipati che generano produzioni stereotipate. Proporre dei laboratori in cui i bambini sono semplici consumatori non ha lo stesso significato di organizzare un progetto comune e condiviso, alimentato da una motivazione. Un «laboratorio

capanne» non potrà che concludersi con una produzione occupando i partecipanti per il tempo della realizzazione, sempre che si riesca a condurla in porto.

Al contrario, un gruppo di bambini che ha esplorato un bosco attraverso un gioco, avrà prima o poi (forse) il desiderio di costruirvi una capanna, la sua capanna, fonte e base di partenza di altri progetti di attività (arredamenti interni, preparazione di picnic, ecc.). Quelli che hanno giocato con l'argilla del ruscello vorranno, per poco che li si guidi, raccoglierla, ripulirla, impastarla, ma forse anche costruire un forno con dei mattoni recuperati dai vicini. Quelli che in bicicletta avranno esplorato i dintorni della colonia, avranno voglia, con l'aiuto di un animatore, di imparare a usare delle carte topografiche, e magari di organizzare un'escursione che li porterà più lontano.

Questo aspetto dell'attività è la vita stessa, che non si programma, anche se, per gli educatori, si prepara con l'organizzazione del quadro di vita, con l'esplorazione delle possibilità che offre l'ambiente circostante, con il lavoro d'équipe che permette la condivisione delle competenze.

È, quest'ultimo, un punto fondamentale: la riunione quotidiana degli animatori del centro estivo permette di scambiare esperienze, raccogliere idee, razionalizzare le proposte e i desideri che emergono dai ragazzi, facendoli interagire con le reali possibilità del gruppo. Insomma, la riunione d'équipe è il luogo in cui si programma mano a mano il percorso delle attività, in cui si prendono delle decisioni a partire dall'esperienza che il gruppo di ragazzi sta vivendo e non in base a un programma a priori.

La nostra proposta è di valorizzare la capacità collettiva degli adulti di decifrare progressivamente, nella relazione quotidiana coi ragazzi, i loro bisogni e interessi che si organizzano in una struttura progettuale a medio termine. L'alternativa alla programmazione rigida non è l'improvvisazione giorno per giorno, ma la progettazione di sequenze successive di attività condivise.

L'identificazione progressiva

Un progetto d'attività deve avere una certa durata: l'armatura del progetto è il tempo. Si svolge nel tempo, struttura il tempo e gli dà significato. Non è come procedere a velocità costante su un'autostrada, ma è un percorso anche accidentato che si dispiega tra fasi diverse. È un'apertura sul reale in termini di relazioni interpersonali (formazione di gruppi, comunicazione di idee, decisioni, compiti), negoziazione con l'animatore (confrontare obiettivi, fattibilità, competenze), relazione con l'ambiente (tenere conto di limiti, coinvolgere la realtà del territorio).

La pedagogia del progetto è un metodo per favorire il passaggio dall'interesse all'attività, dove è prioritaria la ricerca delle condizioni favorevoli alla nascita, espressione, trasformazione, realizzazione e socializzazione di attività coprogettate. Il ruolo degli animatori risponde al principio di aiuto (non sostituzione o costrizione) per garantire:

- supporto materiale, tecnico, affettivo (fiducia) verso i ragazzi, ma anche verso altri compagni di lavoro;
- apporti di conoscenze (documentazione, informazioni, ecc.);
- attenzione ai problemi relazionali (poteri, aggressività, ecc.);
- la riuscita (non in termini di produttività, ma di realizzazione personale e sociale dei ragazzi, ecc.).

La progettazione delle attività è uno strumento per far interagire i bambini tra loro, l'animatore col suo gruppo, gli animatori tra loro, in uno scenario di ascolto comune.

Un progetto d'attività si struttura in *fasi successive* pedagogicamente rilevanti che condizionano la stessa organizzazione delle attività in un centro estivo.

- Sensibilizzazione* che implica: conoscenza dell'ambiente esterno e del centro; proposte stimolanti degli educatori; dare voce alle esperienze dei ragazzi; confronto tra esigenze e culture diverse; utilizzo di materiali, tecniche, metodi in chiave sperimentale.

□ *Negoziazione* che propone: la possibilità di manifestare le idee, i desideri, i punti di vista, le proposte; un'analisi di fattibilità, valutando ciò che è possibile; formulazione delle ipotesi di attività; scelta di cosa fare; confronto sugli obiettivi e definizione condivisa degli stessi; individuazione di tempi, spazi, strumenti, modalità operative.

□ *Realizzazione* che comporta: organizzare il gruppo con gli animatori garanti degli accordi; affrontare le incertezze, le difficoltà inattese; cercare gli apporti di altri animatori; modificare il percorso d'attività *in itinere*; raggiungere un risultato.

□ *Socializzazione* che richiede: bilancio nel gruppo di progetto; possibilità di «mostrare» quel che si è realizzato; riprogettazione di nuove attività; ampliamento degli interessi; nuove composizioni di gruppo.

Il progetto di attività permette di mantenere attivo un confronto tra interessi, capacità dei ragazzi e proposte degli animatori, di rendere feconda la vita del gruppo, di vedere l'attività come risultato di un processo di identificazione progressiva, di valorizzare i percorsi prima dei prodotti, di poter contare su di un educatore «programmabile» e non «programmato» a priori. Naturalmente vi sono dei problemi che occorre affrontare: fare attenzione ai rapporti informali; conciliare le proposte degli educatori con le esigenze dei ragazzi; avere cura delle modalità di verbalizzazione e di documentazione delle fasi di attività; gestire le paure degli educatori (conoscenze tecniche scarse, ruolo poco legittimato, paura di entrare in terreni sconosciuti), vivere eventuali errori e fallimenti recuperandoli in chiave positiva.

I sentieri dell'agire

Fare un elenco delle possibili attività che possono essere progettate coi ragazzi è davvero difficile, perchè la dimensione della progettualità investe sia le attività individuali, sia quelle di piccolo gruppo, sia quella di gran gruppo.

I sentieri dell'agire sono veramente molteplici e condizionati sia da fattori soggettivi che oggettivi, ma ciò non deve far rinunciare ad alcune indicazioni di ordine pratico che, ben lungi dall'essere soluzioni preconfezionate, possano orientare la ricerca di strumenti di attività e quindi di relazione coi bambini in colonia come al centro estivo.

La valorizzazione delle intelligenze. Seguendo una suggestione di Duccio Demetrio, distinguiamo tre diverse forme di intelligenza: l'intelligenza cognitiva, l'intelligenza corporea, in stretta relazione con la prima, e quella relazionale. Sono tre dimensioni non scindibili in una prospettiva d'intervento pratico coi bambini. Partiamo dall'*intelligenza cognitiva*.

Molto spesso, i bambini sono indotti alla paura, al timore di provare. Essi hanno, al contrario, bisogno di ritrovare fiducia nelle proprie possibilità. Manipolare la *sfera immaginativa*, la più immediatamente legata all'intelligenza cognitiva, può aiutare i ragazzi a domare paure e a lasciar emergere energie positive della comunicazione, della creatività.

Allo stesso modo, il bambino ha bisogno di potersi orientare nello spazio e nel tempo: l'*ambientazione*, la strutturazione degli ambienti di vita e di attività sono dunque fondamentali. Ma ambientazione significa anche potersi spostare nello spazio, magari in uno spazio nuovo (la città, il bosco, il mare, ecc.) e poter quindi non temere più l'avventura, il viaggio, lo spaesamento. Immaginare e ambientarsi non sono però sufficienti per potenziare la mente: occorre anche *costruire*.

La costruzione offre la possibilità di rinforzare il concetto di Sé attraverso lo scoprirsi capaci di lavorare con le mani, di realizzare oggetti di utilità pratica o di interesse estetico. ⁽²⁾

Proviamo ora a fare qualche esempio concreto. Queste proposte rientrano in quel settore che è stato definito dell'«immaginario visibile»: atelier di grafica e di pittura, giocare

⁽²⁾ Demetrio D., *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze 1990, p. 198.

con la luce e la fotografia, atelier dei travestimenti, progetti di atelier di video, spettacoli di giochi con le ombre corporee, feste in costume. Ma ci sono anche l'«immaginario sonoro» (costruzione e uso di percussioni e strumenti musicali, canto e giochi cantati, giochi sonori con la voce e il corpo) e l'«immaginario come racconto» (raccontare delle fiabe, progetti di giochi drammatici e teatrali, costruzione di marionette e burattini).

Sul piano dell'ambientazione possiamo ricordare che

l'ambiente, per chi esprime bisogni di adattamento e ricerca di Sé, costituisce oltre all'immaginario, un'altra occasione di costruzione dell'identità malata o perduta... mettendo al centro l'obiettivo di riconciliare gli individui con il loro potere di spostamento, deambulazione, andata e ritorno, verso luoghi che non costituiscano un problema per chi non ne ha, ma che minacciano chi vede negli spazi diversi dalle nicchie, reali o simboliche in cui vive, l'origine di insuperabili fobie. ⁽³⁾

E proponiamo: progetti di ambientazione personalizzata dei luoghi quotidiani; creazione di punti di riferimento che manifestino la presenza dei bambini; organizzazione di ambienti protetti ove ritrovarsi; attività di spostamento nei luoghi circostanti (picnic, grigliate, gite); giochi nell'ambiente naturale. Ma è fondamentale anche il «costruire per trasformare»:

La scoperta di saper agire sulla materia, di piegarla alle proprie intenzioni, di manipolarla senza ingiunzioni prescrittive rappresenta un momento terapeutico che combina la dimensione dell'immaginario con quella del fare. ⁽⁴⁾

Per questo suggeriamo: manipolazione della creta e della terra; attività di cucina; progetti di costruzione di giocattoli con la stoffa; attività manuali col legno.

Passiamo ora all'area dell'*intelligenza corporea*. Il corpo è fonte inesauribile di conoscenza e di comunicazione. La crisi di identità di molti ragazzi è riconducibile anche a difficoltà di rapporto con il proprio corpo e, di contro, uno stato di benessere può dipendere da un buon vissuto corporeo. Attività ludiche in piccoli gruppi, giochi sensoriali e di acquaticità, cacce al tesoro, gimkane, ecc., sono opportunità per diversificare questo rapporto.

Sul piano della cosiddetta *intelligenza relazionale* ci limiteremo a segnalare tre livelli d'intervento:

□ un piano dinamico, dove è in gioco l'affettività e lo scambio di messaggi interpersonali;

□ un piano della conversazione, che mette in gioco la comunicazione verbale, il faccia a faccia, lo scambio di messaggi espliciti, l'ascolto reciproco;

□ un piano decisionale, che implica la creazione delle condizioni per coinvolgere il bambino in un circuito di scelte partecipate.

La scoperta dell'ambiente naturale e umano.

Uno spazio specifico merita la scoperta dell'ambiente naturale e umano del centro di soggiorno o del centro estivo: la pratica di giochi di percezione, di esplorazione e di osservazione, escursioni, progetti di interesse esplicitamente ecologico (riqualificazione di un'area verde, iniziative di sensibilizzazione pubblica, ecc.) sono tutte attività che al centro estivo dovrebbero essere oggetto di attenta progettazione.

Se teniamo molto a questa dimensione della progettazione delle attività è perché crediamo sia importante prendere sul serio le indicazioni di Winnicott:

L'oggetto transizionale e i fenomeni transizionali danno inizio in ogni essere umano a ciò che sarà sempre importante per loro, vale a dire a un'area che non verrà messa in dubbio. ⁽⁵⁾

Per nessun individuo l'accettazione della realtà esterna è un dato compiuto, nessuno è mai completamente libero dalla tensione di porre in relazione il Sé con il mondo. Eppure abbiamo bisogno di un sollievo, di una de-tensione cui provvede appunto una sorta di area intermedia di esperienza che non viene messa in dubbio: per il bambino è spesso un oggetto transizionale, in grado di assorbire angosce,

⁽³⁾ *Ivi*, p. 205.

⁽⁴⁾ *Ivi*, p. 208.

⁽⁵⁾ Winnicott D., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974, p. 40.

paure, tensioni appunto. Ma l'oggetto non assorbe tutta la realtà del bambino: è solo un elemento necessario di transizione tra interno ed esterno. Lo stesso Winnicott lo sottolinea quando spiega che il gioco ha un tempo e uno spazio: ma questo non è nè all'interno nè all'esterno. È uno

spazio potenziale tra l'oggetto soggettivo e l'oggetto percepito oggettivamente, tra le esternazioni-del-me e il non-me. ⁽⁶⁾

Per noi animatori è importante sia rispettare sia favorire questo spazio intermedio, attraverso degli oggetti investiti di motivazioni, così come sostenere l'esperienza del bambino nel gioco, in quanto area dell'elaborazione culturale di un mondo carico di significati che non inchioda il bambino alla realtà oggettiva, ma neppure all'angoscia di un tutto interiore. Il gioco e il giocattolo, quali testimonianze di un percorso progettuale, dovrebbero quindi incoraggiare la partecipazione attiva del bambino non tanto per darci la certezza che si stia divertendo, quanto per rispettare profondamente quei bisogni di elaborazione costante della propria personalità.

Il gioco come chiave dell'attività

La relazione educativa, lo sanno bene gli animatori, non può essere esclusivamente verbale. Essa deve potersi tradurre e realizzare in forme diverse. L'attività, di cui il gioco è un paradigma importante, fa parte di questo campo di strumenti da utilizzare. Il gioco ha una profonda funzione educativa proprio perché coglie il profondo dell'esperienza umana e si radica nei più specifici bisogni della persona. F. Deligny in *Graine de crapule* scriveva:

Se vuoi conoscerli in fretta, falli giocare... se vuoi fare il tuo mestiere falli giocare, giocare, giocare. ⁽⁷⁾

E si rivolgeva agli educatori che lavoravano dopo la fine della guerra negli istituti per ragazzi «deprivati», come li definiva Winnicott negli stessi anni. Ma c'è di più, naturalmente:

Avere, perdere, ritrovare, fare, disfare, rifare in altro modo, creare, ricreare i rapporti con gli esseri e le cose, indefinitamente, ecco quel che sembra sempre nuovo e affascinante nei giochi degli umani in cerca del piacere e della conquista in se stessi di possibilità sempre rinnovate.

Così scriveva F. Dolto ⁽⁸⁾, e questo ci ricorda come il gioco abbia l'essenziale funzione di garantire un dialogo tra il soggetto, il suo mondo interno e l'esperienza dell'esterno. Un dialogo fatto di potere e di frustrazione, di senso della riuscita e del piacere, ma anche della gestione del fallimento e del dispiacere (determinato e/o vissuto):

Un bambino che non comunica con tutti gli oggetti che ha intorno, che non fa costruzioni in tutte le dimensioni dello spazio per poi demolirle, è un bambino in pericolo. ⁽⁹⁾

Non sempre è facile far capire agli educatori il senso profondo e il valore di queste esperienze: la stessa formazione educativa tende a mettere in secondo piano questo livello d'azione limitandosi a vaghi riferimenti alla dimensione ludica.

Le specificità del gioco. Può essere interessante sintetizzare quali sono gli aspetti fondamentali che la ricerca attuale propone attorno al gioco in campo educativo.

□ *Il gioco come soddisfazione del desiderio e liquidazione dell'ansia.* In questo caso il gioco è visto come meccanismo di difesa che interviene nei momenti critici in cui il bambino si trova a fronteggiare situazioni di disagio. Ma è anche inteso come gioia e soddisfazione restando, al tempo stesso, uno strumento per padroneggiare le ansie indotte dalla realtà.

□ *Il gioco come mediazione tra realtà e immaginazione.* Il gioco è invenzione e regola, quindi conoscenza, approfondimento e dilatazione delle proprie possibilità da un lato, disciplina e aderenza a ciò che sta al di fuori di

⁽⁶⁾ Winnicott D., *Gioco e realtà*, op. cit., p. 173.

⁽⁷⁾ Deligny F., *Graine de crapule*, Scarabée, Parigi 1960, p. 22.

⁽⁸⁾ Dolto F., *I problemi dei bambini*, Mondadori, Milano 1995, p. 123.

⁽⁹⁾ *Ivi*, p. 185.

noi dall'altro. In questa dialettica tra realtà e immaginazione si costruisce l'equilibrio dello sviluppo della personalità di un bambino.

□ *Il gioco come prerequisito dell'integrazione sociale.* Qui il gioco è visto come strumento fondamentale per il processo di socializzazione. Il bambino assimila per mezzo del gioco dei comportamenti sociali, delle norme di condotta, sperimenta dei ruoli proprio attraverso il gioco, specie con quello simbolico, acquisisce più articolate capacità di rappresentazione mentale.

Ma il gioco è in stretta relazione con la *cultura di un gruppo* sociale e questo rapporto è stato al centro di numerosi studi e ricerche. Nel suo libro *Homo ludens* Huizinga ha sostenuto che la stessa cultura sorge in forma di gioco, che la cultura è dapprima giocata. Roger Caillois riteneva possibile scrivere una sociologia a partire dai giochi stessi e dichiarava che quanto si esprime nei giochi non è diverso da quanto si esprime nella cultura.

Il gioco, dunque, è nello stesso tempo prodotto e produttore sociale. Il gioco e tutte le sue articolazioni, dunque, diffondono, spesso meglio di un manuale di educazione civica, il modello di comportamento auspicato da un dato gruppo sociale. Come scrive Pierre Parlebas,

gli universali del gioco non sono neutri: essi veicolano modi di comportarsi e di incontrarsi conformi ai modelli valorizzati dalla società che li promuove.⁽¹⁰⁾

Pratiche ludiche e pratiche sportive. Nel nostro contesto lo sport sta tentando di egemonizzare le pratiche ludiche. Mentre la maggior parte delle pratiche umane (religione, lingua, sistemi politici) provocano conflitti, lo sport sembra godere di un'universale considerazione. La sua globalizzazione è un dato acquisito e si presenta come una *motricità transculturale*, un linguaggio da tutti compreso che favorirebbe un'intesa universale. Non siamo certo contro lo sport, ma vorremmo chiarire che il dominio dello sport non è un fatto naturale,

⁽¹⁰⁾ Parlebas P., *Giochi e sport*, Il Capitello, Torino 1997.

ma il risultato di un processo più ampio che si appoggia sulla semplificazione di alcuni tratti caratteristici della dimensione ludica e corporea. E ci riferiamo al fatto che lo sport valorizza la prodezza individuale, privilegia il modello del duello, conferma i ruoli stereotipati del maschio e della femmina.

In una prospettiva che possiamo definire interculturale, occorre dunque considerare lo sport come una categoria etnomotoria specifica tra le molte altre possibili e i valori di cui è portatore non come qualcosa di universale e superiore. Imporre lo sport anche nei centri estivi, a scapito di molte altre pratiche ludiche tradizionali significa privare molte comunità (quella occidentale compresa) della loro identità ludo-culturale, che è ben più articolata e ricca.

Il gioco con la sua multiforme diversità culturale rappresenta un potenziale laboratorio non solo per la memoria del mondo, ma anche per la memoria del corpo, soggettivamente e culturalmente inteso. La grande varietà dei giochi tradizionali in termini di relazioni, strumenti, situazioni di confronto, immaginazione e fantasia è una riserva di biodiversità culturale per il corpo che dovrebbe essere dichiarata patrimonio dell'umanità. A essere in gioco è dunque il corpo stesso, che sarà tanto più povero quanto più uniformato a comportamenti motori fissi.

Il corpo è un rivelatore sociale, ovvero qualcosa che riflette le scelte di un gruppo sociale, ma è anche un laboratorio sociale che inventa – trova, dunque – relazioni, che mette alla prova strumenti e oggetti della quotidianità. Oggi, semplicemente, i bambini non s'incontrano più nel quotidiano se non in recinti preconfezionati che mortificano il corpo.

Il centro estivo, il soggiorno di vacanza possono essere ancora un luogo dove sperimentare il piacere del gioco come chiave di un possibile benessere individuale e sociale.

Stefano Vitale - pedagogo e formatore - CEMEA Piemonte (Centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva) - via P. Sacchi 26 - 10128 Torino - tel. 011 541225 - e-mail: s.vitale@cemeato.com