

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

6

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d’Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca’ Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinetti*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D’Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

Quale pedagogia per i minori?

a cura di

Giuseppa Cappuccio

Giuseppa Compagno

Simonetta Polenghi

versione e-book



ISBN volume 978-88-6760-767-9
ISSN collana 2611-1322



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

III.6

La riduzione del tempo di gioco libero come forma di povertà educativa

Simone Digennaro

*Ricercatore - Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale
s.digennaro@unicas.it*

1. Introduzione

Il testo intende offrire una chiave di lettura di alcuni cambiamenti antropologici e sociali che stanno interessando le abitudini di gioco e di movimento dei bambini, inserendoli all'interno di un più ampio discorso sulle povertà educative. Nei passaggi introduttivi saranno proposte due definizioni dei temi portanti: povertà educativa e gioco. Il primo tema, in coerenza con i più recenti sviluppi delle riflessioni su di esso condotte, verrà delineato in maniera più estesa, offrendo una definizione che non contempli la sola dimensione economica o intercetti il solo ambito dell'istruzione formale, ma che sia in grado di inglobare il complesso delle variabili sociali, culturali, di contesto, ecc. che formano le condizioni essenziali per la maturazione e lo sviluppo dell'individuo. Il secondo tema, il gioco, sarà anch'esso inserito all'interno di una definizione ampia e fluida e sarà oggetto di una classificazione a tre livelli fondata sul grado di autonomia presente all'interno delle dinamiche di gioco. E proprio a partire da quest'ultima classificazione si argomenterà di come la diminuzione di una forma specifica di gioco – il cosiddetto gioco libero – sia emersa negli ultimi anni come una forma di povertà educativa spesso non presa in considerazione, o addirittura non considerata tale, ma che, in realtà, sta segnando negativamente la crescita e la maturazione di una sempre più ampia porzione di bambini. Nella parte conclusiva verranno proposte delle possibili strategie di mitigazione.

2. La povertà educativa

Il tema della povertà educativa ha assunto negli ultimi anni un'importanza strategica, divenendo uno degli argomenti di maggiore interesse per tutti quei decisori politici che si occupano di contrasto alle disuguaglianze (Di-gennaro, 2020). Secondo un'accezione generale, la condizione di povertà educativa è determinata da una serie di fattori che, in maniera singola o combinata, impediscono a un individuo di poter apprendere e sviluppare pienamente capacità e talenti, nonché a limitarne l'espressione nei diversi contesti della vita quotidiana. Tali limitazioni riguardano anche quelle competenze sociali che sono alla base di una vita completa e appagante e che contribuiscono al raggiungimento di adeguati standard di vita (Engle, Black, 2008). La povertà educativa si manifesta non solo sul piano dell'istruzione ma anche su tutte quelle dimensioni del vivere quotidiano che contribuiscono a dare una consistenza al benessere sociale dell'individuo. Di per sé, si tratta, dunque, di un concetto polisemico e multidimensionale che in primo luogo rimanda a una corrispondenza tra povertà materiale, esclusione sociale, emarginazione e mancanza totale o parziale di un'istruzione formale. Ma, in una prospettiva più ampia, che tiene in considerazione aspetti materiali, relazionali, individuali o collettivi, culturali, identitari, ecc., può essere riferita anche ad altri tipi di disagio educativo quali, ad esempio, le molte forme di abbandono o di difficoltà scolastiche, il mancato raggiungimento dei livelli essenziali di competenza, gli stili di vita qualitativamente scadenti, l'accesso limitato alle opportunità di formazione e di autoformazione parallele ai sistemi di istruzione, ecc. (cfr. Ali-vernini et al. 2017; Save the Children, 2017; Fondazione Zancan, 2012).

Tra le riflessioni di carattere accademico che hanno provato a dare un inquadramento alla polisemia del concetto, si intravede una possibile classificazione, fondata su quattro livelli:

- Povertà economica, riferita alla mancanza di risorse economiche che permettono agli individui l'accesso a delle opportunità educative; povertà educativa ed economica sono in un rapporto di correlazione (Evans, 2004) che si traduce in un minore accesso alle possibilità educative, che a sua volta si traduce in maggiore povertà economica (OECD, 2015);
- Povertà ecologica (o di sistema), riferita a un contesto che presenta

- una scarsità di proposte educative; in questo caso si evidenzia l'assenza di strutture e/o servizi che abbiano una valenza educativa;
- Povertà pedagogica, riferita all'insieme delle capacità degli educatori/insegnanti di riferimento che non risultano adeguate a proporre opportunità educative rispondenti alle necessità degli individui/della collettività (Digennaro, 2020);
 - Povertà delle *capabilities* individuali, riferita alla mancanza o al non completo sviluppo di tutte quelle competenze, cosiddette competenze chiave, intese come la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale e che rendono capaci gli individui di poter orientare, in maniera cosciente e autonoma, le proprie traiettorie di vita.

Su quest'ultimo livello, si interseca un fenomeno apparentemente distante dai discorsi sulle povertà educative ma che, invece, come avremo modo di argomentare in seguito, deve essere riconosciuto come d'importanza strategica per qualsiasi livello d'intervento di contrasto alle disuguaglianze, e come una chiave di lettura fondamentale per capire il decorso di molte forme di povertà educativa.

3. La scomparsa del gioco libero

Riprendendo i contributi di molti Autori (Farnè, 2015, Gray, 2015, Bateson, 2006, Rovatti e Zoletto, 2005, Callois, 1994, Huizinga, 1970, Mead, 1966), intendiamo il gioco come una pratica sociale, naturale e fondamentale nella formazione del soggetto, in cui si manifesta l'istinto ludico, all'interno di una struttura simbolica e metaforica, in cui gli individui entrano ed escono con un atto volontario, nell'ambito di un'esperienza totalizzante, in cui i partecipanti interagiscono, secondo uno schema di regole che è scelto in forma condivisa, è autodiretto e rappresenta un mezzo centrale per la costruzione del sé, oltre che una tappa fondamentale nello sviluppo dei sistemi sociali. Questa definizione trova un ulteriore sviluppo attraverso una classificazione a tre livelli di gioco che pone in primo piano il maggiore o minore grado di autonomia che ne caratterizza l'andamento. I tre livelli sono i seguenti: gioco libero, gioco autonomo e gioco eterodiretto (Digennaro, 2019). Il gioco libero rappresenta la più ampia forma di spontaneità

e di autogestione possibile: il bambino è nel pieno controllo delle componenti del gioco, governa le dinamiche in maniera autonoma, in rapporto con i partecipanti, senza nessuna imposizione da un soggetto esterno, all'interno di uno spazio anch'esso ricettivo, adattabile e plasmabile, e nell'ambito di uno schema di regole e di simboli che appartiene alle categorie sociali e comunicative dei partecipanti. Il gioco autonomo si caratterizza per un minore grado di libertà e per uno spazio di gioco comunque circoscritto, basato sulla concessione che un soggetto adulto offre al bambino, all'interno di un contesto generalmente controllato in cui viene delineata una cornice entro cui è concessa libertà di azione. Infine, abbiamo il gioco eterodiretto, che è la forma più controllata: il gioco assume una funzione strumentale e il bambino viene posto all'interno di una struttura definita a priori, indotto a giocare secondo degli schemi ben precisi in vista di obiettivi più o meno esplicitati da parte di un individuo. Ovviamente le dinamiche di gioco non sono mai così ben delineate ed è facile che ci sia un interscambio tra i tre livelli oltre che delle forme miste di gioco. Tuttavia, tale classificazione permette di volgere l'attenzione su un elemento particolare – il grado di autonomia, appunto – aiutando la riflessione sull'importanza che esso riveste per lo sviluppo delle competenze sociali dell'individuo attraverso il gioco, e permettendo una più facile comprensione di come siano cambiate le modalità di gioco dei bambini negli ultimi anni. Volgendo lo sguardo a una giornata tipica di un bambino di oggi, ci si accorge che il tempo per il gioco libero, più in generale i momenti di autonomia e di sperimentazione che avvengono senza la presenza e l'intervento di un adulto, sono ridotti ai minimi termini, quasi del tutto cancellati da una tendenza al presidio, al controllo di ogni momento della sua vita, in una rincorsa frenetica ad accelerare il più possibile la transizione verso la vita adulta, e in un'idea funzionale di gioco che viene a essere manipolato verso delle finalità e degli scopi precisi (Gray, 2015). È cambiato il centro di comando del gioco: non è più il bambino che, spinto dal proprio istinto ludico, intraprende pratiche di gioco, assecondando i propri interessi e le proprie propensioni, ma è l'adulto che stimola l'istinto ludico del bambino per indirizzarlo verso pratiche che vengono ritenute utili, secondo un'idea utilitaristica del gioco che perde quelle caratteristiche di naturalezza, spontaneità, gratuità, indeterminatezza e imprevedibilità che sono invece qualità essenziali per poterne attivare il vero potere educativo e sociale (Digennaro, 2019; Borgogni, Digennaro, 2016). Attraverso questa forma di gioco adul-

tizzato si sono innescate delle dinamiche simili a quelle descritte da Postman con il suo concetto di “scomparsa dell’infanzia”. L’origine è diversa, ma gli esiti sono comuni a quelli descritti dall’Autore, il quale aveva riscontrato come il bambino, rispetto al passato, entri in contatto molto più precocemente con le categorie degli adulti, con le informazioni che prima erano riservate alla vita adulta, con gli strumenti che, sulla carta, erano pensati per gli adulti, con i modi di parlare, di ragionare, di giudicare e di prendere le decisioni secondo degli schemi che, abitualmente, si costituiscono nella vita adulta. Questo scatto in avanti, verso la vita adulta, scardina la sottile cornice in cui viene racchiusa l’infanzia, quel sottile involucro che, come in un bozzolo, permette al bambino di poter avere il tempo di maturare e di sviluppare le competenze sociali necessarie.

Nelle moderne forme di gioco entrano molto presto categorie adulte come lo sono l’esercizio dell’autocontrollo, la disponibilità a una gratificazione differita, un ordine gerarchico che ricalca l’ordine degli adulti, una struttura di regole fisse, una morale adulta, un governo del gioco mediato da un soggetto terzo, ecc. Categorie che finiscono per imbrigliare presto la libera sperimentazione del bambino che si trova ad avere a che fare con cornici di gioco precostituite confezionate dagli adulti secondo schemi che riflettono le proprie visioni. I giochi diventano ben presto di pertinenza degli adulti – anche in forme di controllo surrogate come quelle dei videogiochi – proposti senza alcuna spontaneità, sotto un’attenta sorveglianza e a un intenso livello competitivo. Con la progressiva riduzione delle forme di gioco autonomo emergono effetti negativi sulla crescita e la maturazione dei bambini. Peter Gray (2015, 2011) ritiene, ad esempio, che i maggiori livelli di ansia, di depressione e di senso di impotenza che si registrano tra i bambini sono riconducibili proprio all’erosione degli spazi di autonomia nel gioco. Riduzione che porta, come ulteriore effetto negativo, una crescita dei livelli di narcisismo e un declino della capacità di provare empatia (Gray, 2011). Del resto, lo stesso Dewey (1949) aveva fatto notare come nei giochi si trovi una forma di controllo sociale fluido basato su regole negoziabili che sono comunque accettate dai partecipanti – perché condivise e costruite in maniera interattiva – e che rendono possibile, in forma socializzata, la formazione di competenze essenziali per la vita adulta. Se manca questa fase negoziale, in quanto le regole e il controllo vengono imposte dall’esterno, ecco che si impedisce il concretizzarsi di interazioni sociali indispensabili per la maturazione. La tendenza in favore di un gioco *adulterizzato*

è facilmente riscontrabile anche nei primissimi anni del percorso di scolarizzazione, nella scuola dell'infanzia (Almon, Miller, 2001) allorquando, sempre più, il gioco autonomo viene sostituito da attività ludiche che hanno chiari intenti didattici – come imparare a scrivere o a leggere, a gestire i conflitti, ecc. – e degli schemi di lavoro preimpostati (Digennaro, 2019). Diversi studi hanno ipotizzato come un eccessivo ricorso a queste forme di gioco sia legato a un aumento dei casi di aggressività e di disagio registrati nella scuola dell'infanzia (Gray, 2015; Gillian, 2005). Allargando lo sguardo, anche fuori dalla scuola, si va riducendo, non solo fisicamente, lo spazio di gioco libero del bambino, ingabbiato all'interno di aree ben delimitate e circoscritte, progettate dagli adulti per garantire al massimo la loro sicurezza e la loro incolumità.

4. Gioco libero e povertà educativa

Le osservazioni sistematiche sulle abitudini di gioco dei bambini e le evidenze che sono state sin qui sviluppate sembrano mostrare come la tendenza alla riduzione dei momenti di gioco libero stia segnando negativamente la crescita e lo sviluppo dei bambini. L'assenza di passaggi fondamentali per dei corretti e ben articolati processi di crescita sta privando il bambino di quelle competenze sociali essenziali per assumere un atteggiamento autonomo e indipendente: si determina una forma di povertà educativa, delle *capabilities*, magari meno evidente rispetto ad altre più facili da identificare, ma la cui portata rischia di segnare generazioni di bambini, anche quelli apparentemente più distanti dalle forme più gravi di povertà educative. Il tempo e lo spazio del gioco libero che a lungo hanno rappresentato un'opportunità per la libera scoperta, per l'autonomia e la sperimentazione, è stato completamente stravolto, soprattutto nelle società più avanzate e, paradossalmente, tra i nuclei familiari più abbienti. E il permanere di questo stato di cose sta alterando negativamente il corso dell'infanzia, sempre più stretta dentro una dimensione adultizzata che, spesso, trascende anche oltre la sola dimensione del gioco.

Per capire fino a che punto questo stato di cose possa essere a tutti gli effetti inteso come una povertà educativa, è necessario fare un ulteriore passo in avanti nei ragionamenti e rendere evidente lo stretto nesso che si viene a determinare tra una povertà educativa intesa come impossibilità

ad apprendere e sviluppare pienamente capacità e talenti e come limite all'espressione degli stessi nei diversi contesti della vita quotidiana, e l'assenza di gioco libero, di uno spazio autentico di autonomia e di sperimentazione. A tal proposito, è bene precisare che non verrà coperto tutto l'arco dei possibili ragionamenti, per evidenti ragioni di spazio. Tuttavia, già il solo concentrarsi su uno di questi fornirà interessanti spunti per comprendere il suo richiamato legame e per favorire lo sviluppo delle note conclusive. Solo nella forma del gioco libero – e in modalità ridotta, attraverso il gioco autonomo – è, infatti, possibile per un bambino sviluppare quelle competenze che sono alla base della capacità di presa delle decisioni e di comprensione e gestione delle emozioni e degli impulsi che sono connessi con le dinamiche relazionali e con i processi decisionali stessi. Giocando lontano dagli adulti, il bambino si trova in situazioni in cui può entrare nella prospettiva dell'altro, comprendendo e negoziando le differenze, gestendo amicizie e inimicizie, formando alleanze e, ove necessario, rompendole per formarne di nuove, sperimentando forme di socialità. E tutto questo all'interno di uno spazio protetto, gestito in autonomia nei tempi e nelle modalità con cui le interazioni possono avvenire, lontano da influenze esterne che, anche in forma accidentale, potrebbero inquinare la naturalezza di certe dinamiche e, artatamente, indirizzare gli esiti delle relazioni. Già solo soffermandosi su questa constatazione, è facile comprendere come la forte riduzione, la quasi assenza, di questo spazio di negoziazione siano un'enorme deficienza tra le opportunità offerte alla vita di un bambino. Contrarre questo spazio di libertà significa privare il bambino di una irripetibile, fondamentale, opportunità educativa, essenziale per la preparazione alla successiva vita adulta e che in nessun caso può essere surrettiziamente riproposta in altre forme controllate dall'adulto. Sono livelli di competenza che si ottengono attraverso il gioco libero, il quale innesca dinamiche relazionali e sociali in cui i bambini sono pienamente coinvolti. Su questo specifico aspetto il già citato Gray (2011, 2015) è stato piuttosto diretto nell'associare la riduzione di queste opportunità con molte delle difficoltà di carattere relazionale ed emotivo che i bambini sembrano chiaramente mostrare negli ultimi anni. Letto in questi termini, l'assenza di gioco libero emerge a tutti gli effetti come una povertà educativa, come una privazione di una fonte inesauribile di opportunità di preparazione per la vita adulta e di stimolo allo sviluppo alle capacità sociali e relazionali. Ecco, dunque, che si palesa la necessità di un intervento volto a mitigare gli effetti di questa povertà educativa, la cui

portata deve essere assolutamente ridotta, avendo essa un'estensione piuttosto capillare, trasversale a tutta la società. Generalmente, le povertà educative tendono a posizionarsi in specifici contesti sociali o a essere più "tipiche" per specifici gruppi di popolazione. Nel caso specifico, invece, non sembrano emergere particolari distinzioni e, controintuitivamente, potrebbe perfino presentarsi in maniera più capillare nei contesti sociali e culturali che sono in grado di offrire maggiori opportunità – culturali, sportive, ecc. – per il tempo libero dei bambini.

5. Possibili strategie di mitigazione

Individuato, per grandi linee, il problema, andrebbero aperti dei ragionamenti sulle possibili strategie di mitigazione. Proviamo a farlo, con l'auspicio che si possano, in seguito, sviluppare ulteriori linee di dibattito e possano emergere ulteriori spunti di riflessione e di ricerca.

Il cambio di prospettiva sul gioco nelle moderne società e la riduzione dello spazio di autonomia all'interno di esso è determinato da un intreccio di fattori sociali e culturali che non possono essere risolti con un colpo di spugna (Borgogni, Digennaro, 2016). La complessità della questione evoca a sé una risposta a sua volta complessa che proviamo ad abbozzare attraverso quattro linee di intervento:

- dal punto di vista della ricerca e della riflessione accademica si ravvisa la necessità di sviluppare ulteriormente una riflessione sulla triade gioco-autonomia-povertà educativa, per comprenderne ancora meglio gli intrecci e per dare una dimensione più organica al tema, così da favorire un maggiore approfondimento e una più chiara comprensione delle cause che stanno determinando la riduzione del gioco libero e degli effetti che tale diminuzione sta determinando;
- collegato al punto precedente, sembra rendersi necessario lo sviluppo di strumenti di indagine e di raccolta dati che in maniera sistematica permettano di leggere il fenomeno in maniera più approfondita, anche con uno sguardo diacronico; le indagini ISTAT, ad esempio, sulle abitudini di vita dei cittadini, indagano solo in maniera limitata e parziale alcuni aspetti del tema (approfondendo la questione del tempo dedicato alle attività all'aperto, ad esempio); tale informazioni avrebbero la duplice

- funzione di aiutare la ricerca e la riflessione accademica (il primo punto) e di meglio orientare le agende politiche (quarto punto);
- su di un piano prettamente educativo e pedagogico occorre riconoscere l'evenienza per cui si è passati dal gioco libero come fatto cogente, come una situazione insita nell'organizzazione delle società del passato che in larga parte restituivano maggiori spazi di libertà e di autonomia, a una situazione in cui il gioco libero deve diventare una scelta deliberata, che impegni, ad esempio, a ripensare le strategie educative in funzione di una ricercata minore presenza dell'adulto, con una diminuzione delle quote di gioco eterodiretto;
 - di pari passo, sul versante delle agende politiche deve trovare attenzione la questione non come aspetto residuale – il gioco viene spesso considerato come un aspetto importante, da tutelare, ma di second'ordine rispetto ad altri grandi temi – ma come un elemento a cui dedicare attenzione massima, sia nell'immediato, per mitigare gli effetti negativi che in parte sono stati esposti, sia nel lungo corso, per stimolare cambiamenti sociali e culturali che restituiscano, in maniera sistematica, il giusto spazio al gioco libero.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F. (2017). Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15.
- Bateson G. (2006). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Borgogni A., Digennaro S. (2016). Ripensare le priorità: il ruolo del gioco libero nella società contemporanea. *Infanzia*, 1, 36-39.
- Callois R. (1994). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Digennaro S. (2019). Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine. *Formazione & Insegnamento XVII*, 97-107,
- Digennaro S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare*, 20, 3, 37-52.
- Engle P. L., Black M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 243-256.

- Evans G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Farné R. (2015). Play literacy. *Studium Educationis*, 3, 88-100.
- Fondazione Emanuela Zancan (2012). *Cittadinanza generativa. La lotta alla povertà. Rapporto 2015*. Bologna: Il Mulino.
- Gray P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 4, 443-463.
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.
- Huizinga J. (1970). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Londra: Maurice Temple Smith Ltd.
- Mead G.H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze-Milano: Giunti.
- OECD (2015). *In It together. Why Less Inequality Benefits All*. Parigi: OECD Publishing.
- Postman N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando.
- Rovatti P.A., Zoletto D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà in Europa*. Roma: Save the Children Italia.