

La crisi dei valori simbolici, rituali e mimetici del gioco infantile durante la pandemia di COVID-19

The crisis of symbolic, ritual and mimetic values of childhood play during the COVID-19 pandemic

Tommaso Farina*

Riassunto

Le misure di sicurezza imposte dai governi per limitare la diffusione del contagio da SARS-CoV-2 e la conseguente condizione di isolamento in cui sono coinvolti individui e famiglie stanno inevitabilmente indebolendo quella dimensione sociale e relazionale che rende unica la nostra specie. Le fasce di popolazione che stanno pagando il prezzo più alto, in termini di impoverimento delle relazioni, sono quelle deboli: anziani e bambini. Se, infatti, gli anziani sono stati costretti a ridurre drasticamente i contatti con i propri familiari, vivendo una condizione, seppur cautelativa, di solitudine forzata, i bambini stanno sperimentando un ulteriore, grave depauperamento: quello dei momenti di gioco tra pari, fondamentali per la costruzione della loro futura personalità.

Il difficile periodo che stiamo attraversando sottopone i bambini a una disorientante dilatazione della dimensione temporale che, abitualmente, nella scuola dell'infanzia, è scandita da attività ludiche e momenti di con-divisione. L'isolamento, invece, impone uno spazio fisico – quello abitativo – in cui, giocoforza, non viene più esperita la relazionalità ludica tra pari, privando i bambini di un tempo imprescindibile: quello che consentirebbe loro, attraverso il gioco, di decodificare la realtà sociale, con le sue regole, i suoi ordini, le sue gerarchie.

Parole chiave: Gioco infantile, Relazione, Mimesi, Performatività, COVID-19.

Abstract

The measures imposed to limit the spread of SARS-CoV-2 infection and the condition of isolation that involves individuals and families are weakening social and relational dimension. The highest price, in terms of relationships impoverishment, is paid by the weakest people: the elderly and the children. The

* Dottorando in “Formazione, patrimonio culturale e territori” (ciclo XXXV) e Culture della materia in Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Macerata. E-mail: t.farina@unimc.it.

elderly have been forced to drastically reduce their contacts with family members, experiencing a precautionary condition of forced loneliness. The children risk a further, serious impoverishment: the lack of all moments of playing with equals, making the basis for construction of their personality. The difficult situation we are going through put children into a disorientating dilation of temporal dimension. In preschool this is marked by playful activities and moments of “relation and sharing”. Furthermore, it imposes on them a physical space – their own homes – in which, forcefully, the peer-to-peer relationship is no longer experienced. This relationship, through childhood play, allows to decode social reality: its rules, its orders, its hierarchies.

Keywords: Childhood play, Relationship; Mimesis, Performativity; COVID-19.

Introduzione

L'emergenza sanitaria e sociale con la quale ci stiamo misurando dai primi mesi dell'anno 2020 ha avuto e continua ad avere un duplice, traumatico impatto – fisico e psicologico – su tutte le fasce della popolazione. Tuttavia, le due categorie sociali storicamente più deboli, quelle degli anziani e dei bambini, stanno pagando un prezzo ancora più alto in termini di impoverimento delle relazioni. I primi, infatti, nei fortunati casi in cui non sono stati colpiti dal SARS-CoV-2, hanno dovuto ridurre drasticamente i contatti con i propri familiari, vivendo una condizione, seppur cautelativa, di solitudine forzata. I secondi – in particolare i bambini in età prescolare – stanno sperimentando sulla propria pelle un ulteriore, grave depauperamento relazionale: quello relativo al gioco tra pari e alle attività ludico-didattiche che caratterizzano la scuola dell'infanzia. Momenti imprescindibili per la costruzione della loro futura personalità.

Da un lato, il difficile periodo che stiamo attraversando sottopone i bambini a una disorientante dilatazione della dimensione temporale. Questa, infatti, nell'ordinaria frequentazione della scuola dell'infanzia, è scandita da una grande varietà di attività ludiche. Dall'altro, la “reclusione forzata” impone uno spazio fisico – quello abitativo – in cui, giocoforza, non possono più essere esperite quella relazionalità e quella con-divisione tra pari che consentono al bambino di decodificare la realtà sociale, con le sue regole, i suoi ordini, le sue gerarchie (Wulf, 2012, p. 42). La convivenza entro confini domestici che, seppur familiari e accoglienti, rischiano di essere trasformati dal lungo periodo di isolamento in luoghi monotoni e ipo-stimolanti sottopone maggiormente i più piccoli alla “pressione” delle preoccupazioni genitoriali. Per questo, durante la

fase iniziale dell'emergenza, i bambini possono aver percepito il senso di allarme per le notizie riportate dai media, così come il timore, da parte dei genitori, di un'improvvisa riorganizzazione delle abitudini quotidiane e delle attività professionali (Cfr. SISST, 2020). Una condizione che, purtroppo, per molte famiglie ha significato rinunce e ripercussioni sul piano economico e della sussistenza.

Ma se, nella primissima fase, i bambini hanno manifestato ansia, iperattività o comportamenti insoliti messi in atto per attirare l'attenzione, è nella fase immediatamente successiva – quella in cui non è stato più possibile incontrare amici e parenti, né prendere parte ad attività ludiche e socializzanti in ambienti strutturati come scuole materne, ludoteche, parchi pubblici ecc. – che tali manifestazioni, con ogni probabilità, sono cresciute in intensità e frequenza, accompagnandosi alla comparsa di comportamenti regressivi (*Ibidem*).

Nei prossimi paragrafi, si intende porre l'attenzione sul significato della rinuncia alle dinamiche del gioco tra pari – in particolare a quelle del gioco simbolico – che la pandemia sta imponendo alla stragrande maggioranza dei bambini in età prescolare. Una privazione che mette pesantemente in crisi i valori rituali e relazionali del gioco infantile, ovvero di quel “laboratorio” in cui avviene, per la prima volta, la messinscena sociale. Quel luogo, tra realtà e immaginazione, in cui il bambino, giocando, rielabora le differenze attraverso azioni corporee, mimetiche, performative, espressive e simboliche. Quel tempo durante il quale «auto-rappresentazione e auto-interpretazione dell'ordine collettivo trovano la propria conferma» (Wulf, 2012, p. 43). Un luogo e un tempo che, normalmente, sono con-divisi con i compagni di classe e con gli amici mentre ora, purtroppo, sono negati da un prolungato, inaridente isolamento.

1. La crisi del gioco simbolico e del riconoscimento nella relazione

Se c'è un'attività che i bambini prendono più seriamente di altre, questa è fuor d'ogni dubbio il gioco. In esso, l'espressione dei bisogni e dei desideri, l'affermazione della propria esistenza, le basi per la strutturazione del proprio universo interiore e le prime difese contro gli stati ansiosi prendono corpo (Maisetti Mazzei, 2004). Il gioco non è, quindi, un'attività casuale, ma «nasce ineluttabilmente in tutti gli stadi della vita culturale, nei popoli più diversi, e rappresenta una particolarità inevitabile e naturale dell'essere umano» (Vygotskij, 2006, p. 133). Sul bambino come “essere ludico” (*Ibidem*) e sul significato istintivo del gioco, anche nelle condizioni più difficili e deprivate, scrive Franca Maisetti Mazzei:

Parlare di gioco per i bambini sembra un argomento ovvio se non banale. È logico

che i bambini giochino, lo fanno d'istinto anche in situazioni tragiche. In un servizio dall'Afghanistan, a due passi dalle bombe, si vedevano bambini giocare. In Africa ho assistito ai giochi di bambini malati, denutriti, e sono rimasta colpita dai giocattoli che riuscivano a costruire con vecchie lattine di Coca Cola, pezzi di pneumatico e oggetti assurdi ripescati nella spazzatura: a convincermi, se ce ne fosse stato bisogno, che le capacità fantastiche e creative dell'infanzia sono enormi (Maisetti Mazzei, 2004, p. 94).

È, in altre parole, la stessa natura umana, fatta di stimoli intra-organici che spingono gli organismi a ricercare costantemente il movimento, a configurare il gioco come una forma privilegiata di tale attività, producendo soprattutto modificazioni interne al soggetto che gioca, piuttosto che modificazioni stabili nella realtà esterna. (Lupi, 2016). Ma se, tra tutte le specie viventi, la nostra è quella in cui le capacità relazionali e la socializzazione hanno raggiunto i massimi livelli di complessità, è altrettanto vero che questa nostra flessibilità nel gestire la relazione è frutto di «un percorso che non sempre riesce a svolgersi in modo lineare, tranquillo e privo di scosse, ma è esposto a momenti di fragilità, di isolamento, di fatica, a volte di rottura» (Bertamini, Iacchia, Rinaldi & Rezzonico, 2009, p. 11). Allo stesso modo, lo sviluppo della nostra identità come persone, l'evoluzione delle nostre caratteristiche individuali e di come ciascuno di noi entra in contatto con i suoi simili – incluso il bambino che, giocando, instaura una relazione con i suoi pari – è il risultato di una storia di sviluppo che comprende molteplici fasi (*Ibidem*).

A questo proposito, Bruner considerava il rapporto gioco-sviluppo alla stregua del rapporto istruzione-sviluppo, sottolineando, però, che il gioco fornisce una base per trasformazioni di ben più vasta portata nei bisogni e nella coscienza. L'azione nella sfera immaginativa, la creazione di intenzioni volontarie e la formazione di progetti di vita reale o di motivazioni volitive si manifestano nel gioco e ne fanno il più alto livello di sviluppo prescolare (cfr. Bruner, 1981, p. 675). Diversi studi nel campo della psicologia clinica, inoltre, hanno messo in relazione il gioco – qui inteso come attività rivolta all'ambiente esterno – alle possibili strategie di regolazione affettiva che il bambino mette in atto in situazioni di stress. È stato dimostrato, riconducendo i dati della ricerca statistica-quantitativa al paradigma teorico dell'attaccamento (Bowlby, 1999), come l'interesse del bambino nell'esplorazione dell'ambiente dipenda, da un lato, dall'affidabilità e dalla disponibilità della figura materna, dall'altro, dal senso di sicurezza e di protezione che il bambino percepisce durante il gioco (cfr. Speranza, Brincatt, Odorisio & Ammaniti, 2002, p. 99).

Semplificando e riassumendo le sue caratteristiche principali, si può affermare che il gioco in età prescolare contribuisce a strutturare la futura personalità dell'individuo, costituendo, di fatto, un momento propedeutico alla vita adulta.

Tale propedeuticità può essere ricondotta al carattere imitativo del gioco infantile, attraverso il quale il bambino riproduce attivamente e assimila ciò che vede negli adulti, sviluppa in sé gli istinti originari che gli serviranno nell'attività futura e organizza la sua esperienza interna nella stessa direzione (Vygotskij, 2006), realizzando, così:

L'apprendimento di condotte motorie attraverso la ripetizione di atteggiamenti e di gesti di determinate persone, di movimenti caratteristici di particolari attività lavorative, di schemi motori di animali, ecc. Se è vero che l'imitazione si attua in funzione di un adattamento, è anche vero che il bambino, nel gioco motorio, tende a uscire dalla pura imitazione e a operare sul piano dell'invenzione (Peluso Cassese & Granato, 2011, p. 85).

Il gioco permette di familiarizzare con la perseveranza, l'attenzione, il rispetto delle regole e la collaborazione, sviluppando autostima e capacità di mettere in atto strategie di risoluzione dei problemi (Speranza, Brincatt, Odorisio & Ammaniti, 2002). Sulle "regole del gioco" è ancora Franca Maisetti Mazzei a sottolineare che:

Non esistono giochi stupidi o intelligenti. Esiste piuttosto un'interpretazione inadeguata dell'adulto che istintivamente cerca di guidare il bambino secondo regole che seguono una logica diversa. Le "regole del gioco", così come le attività ludiche a cui i bambini si dedicano, si modificano nel tempo di pari passo con lo sviluppo fisico, intellettuale e psicologico del bambino (Maisetti Mazzei, 2004, p. 94).

Anche se le "regole del gioco" cambiano nel tempo, in età prescolare è soprattutto il gioco simbolico tra pari a sviluppare la pro-socialità e a svolgere un ruolo decisivo, sia nell'autocomprensione, sia nell'interpretazione della realtà. Allo stesso modo, l'ambiente e i rapporti interpersonali svolgono per l'essere umano un ruolo altrettanto decisivo rispetto allo sviluppo della corporeità, modellandola a seconda della cultura e del periodo storico di appartenenza. In tal senso, il corpo del bambino, così come quello dell'adulto, si trova al centro dei processi di apprendimento di carattere mimetico, attraverso i quali gli esseri umani si aprono all'ambiente circostante (cfr. Wulf, 2013, p. 52).

La fisicità, nel gioco del bambino, si manifesta attraverso l'impegno motorio, e questo spesso è così vistoso da far pensare che il movimento costituisca l'aspetto di maggior rilievo dell'attività ludica: in realtà, il bambino è impegnato in essa con tutta la sua personalità. Mentre la motricità spontanea del gioco libero comporta rapporti sociali variati e occasionali assieme a movimenti ampi e vivaci che non obbediscono a schemi organizzativi prefissati, il gioco

motorio di tipo simbolico è caratterizzato sia da un movimento fisico organizzato e funzionale, sia dalla tendenza a trasfigurare la realtà attraverso l'uso dell'immaginazione (cfr. Peluso Cassese & Granato, 2011, pp. 84-85).

La fase di prolungato “isolamento domestico” che stiamo vivendo, con il conseguente distanziamento – fisico e temporale – tra compagni di classe (e di gioco), diventano, pertanto, condizioni che pongono i bambini dinnanzi a un problema molto serio: l'impoverimento delle funzioni che, durante la frequentazione della scuola, sostengono le attività ludico-simboliche e didattiche. In particolare:

- la presenza di tempi deputati e spazi attrezzati per il gioco;
- la possibilità di regolare la fruizione degli spazi da parte di piccoli gruppi di bambini;
- gli interventi mirati delle educatrici a sostegno della produzione simbolica infantile (Bondioli, 2002).

Oltre agli aspetti che definiscono il contesto, è fondamentale tenere presente che l'attività ludica con-divisa influenza le condotte, le prestazioni di gioco di ogni bambino e le modalità attraverso le quali esso si svolge. I tratti di personalità e le capacità complessive di un certo bambino contribuiscono, da un lato, a caratterizzare il suo modo di giocare, dall'altro, a connotare il clima sociale all'interno del gruppo. Il gioco di gruppo si costruisce attraverso vicende alterne, strategie di negoziazione e cooptazione, stili interattivi. La qualità del gioco simbolico manifestata da ciascuno incide sulle possibilità di giocare assieme: ha luogo la scelta dei partner, si formano alleanze, si creano e vengono risolti contrasti, vengono scambiate e partecipate idee di gioco e realizzati “progetti” comuni (cfr. *ivi*, p. 317). Dalla complessa trama di scambi e interazioni che avvengono durante il gioco tra pari è anche possibile cogliere i diversi ruoli assunti dai bambini nel creare e mantenere la cornice fittizia. Attraverso i ruoli, il bambino non solo contribuisce alla realizzazione della rappresentazione in corso, ma svolge anche funzioni tutoriali nei confronti dei compagni (*ivi*, pp. 302-303).

Nel passaggio dall'attività ludica “solitaria”, durante la quale «non ammette ingerenze esterne tali da annullare i limiti dell'area di gioco, perché ha trasformato onnipotentemente la realtà e animato gli oggetti» (Maisetti Mazzei, 2004, p. 89), al gioco tra pari, in cui instaura consciamente una relazione con la realtà che lo circonda, i bisogni del bambino cambiano. Giocando assieme ai suoi pari, egli ricerca l'accettazione e ha bisogno di riconoscersi nell'altro

[...] sulla base di una “forma” che possiede da sempre, senza che ne abbia co-

scienza. Da ciò si svilupperà gradualmente l'immagine di sé e la percezione della propria Identità che sarà tanto più stabile quanto più forma e contenuto coincideranno. La paura di non essere riconosciuto e di non riconoscersi è legata a qualsiasi cambiamento. Ciò che non si conosce porta angoscia. Ciò nonostante è proprio la paura che induce a organizzarsi e stimola la relazione, lo sviluppo di nuovi interessi e nuovi giochi (*Ibidem*).

Ma come si può stimolare proficuamente una relazione, se mancano i compagni di gioco con i quali relazionarsi?

2. La crisi dei rituali della “messinscena sociale” e dell'apprendimento mimetico

Il gioco, abbiamo visto, si configura come una delle forme più efficaci di interazione e socializzazione umana, fin dai primi anni di vita del bambino. La sua struttura temporale, il suo carattere corporeo ed espressivo, simbolico e imitativo, ostentativo e performativo è determinato e sostenuto da una cornice: lo spazio di gioco. Se si analizzasse lo spettro dei giochi, ci si perderebbe nella sua vastità: un ordine di grandezza che aumenterebbe considerevolmente se si prendesse in considerazione anche la quantità di elementi ludici presenti nei rituali e in altre forme dell'agire sociale. In questi casi, sottolinea Wulf, si tratta di “arrangiamenti ludici” (2014), ovvero non di giochi già costituiti, ma di azioni sociali nelle quali sono contenuti elementi ludici, senza che, tuttavia, queste azioni sociali si possano già definire come giochi (cfr. *ivi*, pp. 43-44).

Nel gioco, la messinscena e la rappresentazione del corpo umano svolgono un ruolo centrale, assumendo particolare importanza nelle dinamiche familiari e scolastiche, oltre che nella cultura giovanile e nei media:

Senza gioco e senza arrangiamenti ludici la vita familiare sarebbe difficilmente possibile, [...] nell'istituzione “Scuola” gli insegnanti dovrebbero essere in grado di dare vita a diverse forme di gioco. Soprattutto per i bambini più piccoli, gli arrangiamenti ludici nell'organizzazione della lezione sono molto importanti. Anche nella cultura infantile e giovanile, i giochi sono una componente stabile e [...] assumono un ruolo importante anche nei media elettronici, come televisione e internet. I giochi e gli arrangiamenti ludici nei programmi televisivi hanno un ruolo essenziale nella formazione dell'immaginario di bambini e adolescenti; grazie ad essi, la diversità dei backgrounds culturali dei bambini viene superata. Come conseguenza di nuovi giochi sono sorte anche nuove online communities che richiedono un nuovo sapere ludico, senza il quale l'adolescente non potrebbe partecipare al gioco (*ivi*, pp. 45-46).

Messinscena e rappresentazione richiedono, da un lato, un sapere ludico-pratico, che si acquisisce grazie alla partecipazione ai giochi stessi in modo

mimetico (Gebauer & Wulf, 2017), dall'altro, ancora una volta, una cornice adeguata entro cui svolgersi. Un contesto, cioè, che «metta in luce in quale rapporto il gioco o l'arrangiamento ludico stanno con azioni precedenti, e che fornisca indizi per una loro interpretazione» (Wulf, 2014, p. 48). La cornice, e le regole in essa applicate, determinano il "carattere magico" dell'attività ludica. Attraverso il gioco, in altri termini, situazioni che nella vita reale non si lasciano completamente dominare e controllare possono essere "messe in scena" e "messe alla prova", grazie a pratiche esercitate collettivamente. Per questo il gioco riduce la complessità: dacché le forze mimetiche e performative che si sviluppano in esso esercitano un'azione trasformativa non solo diretta all'interno dell'uomo, ma anche verso la realtà esterna, assumendo un valore culturale e sociale (ivi, p. 59):

Nei giochi si diventa un "Altro". Questa alterazione, da un lato, viene catalizzata dal simbolismo, che rende possibile la trasformazione di esperienze, traslandole su un piano semantico sacrale, dall'altro, viene provocata dall'agire performativo e collettivo, che crea nuove realtà. Così, il carattere sacrale nei giochi genera solidarietà e fonda, in quanto principio di distinzione, demarcazioni di confine e tabù, che rendono i tempi, gli spazi, gli oggetti e le azioni esperibili in modo straordinariamente significativo. Le comunità sembrano dipendere da questo carattere sacrale che viene generato nel gioco e che assume la funzione di plasmare l'integrazione, la delimitazione e la possibilità di scambio delle comunità stesse (*Ibidem*).

Così come i rituali determinano «l'atto di trasformazione dello stato sociale dei partecipanti e della loro percezione della realtà in tutti i suoi aspetti» (Turner, 1982, p. 100), anche i giochi e gli arrangiamenti ludici rappresentano una forma dell'agire performativo e hanno effetti innanzitutto sulla messinscena e sulla rappresentazione del corpo dei partecipanti. Il fatto stesso di giocare assieme produce effetti che generano senso di collettività. Ciò avviene anche perché, nella realizzazione dell'arrangiamento ludico, le differenze tra i giocatori vengono rielaborate (Gebauer & Wulf, 2017). Nel rituale, così come nel gioco, gestualità e corporeità non sono soltanto il «*medium* della simbolizzazione presentificante, bensì anche [...] un *agens* che innesca un movimento, rinnovando e confermando costantemente gli ordini simbolici di volta in volta vigenti, ma pure, al tempo stesso, mutandoli» (Dietrich, 2003, p. 250). Il rituale è un'azione collettiva che si svolge secondo regole «senza che le regole debbano essere mostrate o essere note agli attori» (Ivi, p. 251).

La rinuncia al gioco tra pari, ai tempi del COVID-19, sta privando i bambini dell'enorme valore rituale di messinscena e rappresentazione. La letteratura internazionale sottolinea come la creazione e il mantenimento di routine e rituali

costituisca un'impalcatura (*scaffolding*) che agisce in senso supportivo e positivo per lo sviluppo del bambino, in particolar modo durante l'età prescolare e durante l'adolescenza. Bambini che hanno sperimentato routine regolari, e hanno preso parte alla creazione di rituali significativi durante queste fasi della loro crescita, sono maggiormente preparati ai cambiamenti (Migliorini, Rania & Cardinali, 2015).

Il prolungato isolamento domestico, inoltre, rischia di scardinare le basi dell'apprendimento mimetico e del carattere performativo dei giochi: premesse fondamentali affinché il sapere ludico-pratico, necessario nei processi di messinscena e rappresentazione, venga acquisito attraverso processi mimetici. Il sapere ludico pratico è una «condizione necessaria affinché i bambini e i giovani sappiano cosa hanno da fare nel gioco, quali azioni ci si aspetta da loro e quali possibilità hanno di plasmare individualmente il loro agire» (Wulf, 2014, p. 53), senza compromettere le forme di apprendimento sociale e culturale – che si fondano sul corpo, sui suoi sensi e sulla sua capacità immaginativa – caratterizzanti l'attività ludica tra pari:

Si ha apprendimento mimetico quando bambini e ragazzi partecipano alle rappresentazioni sceniche di arrangiamenti ludici e percepiscono come altri agiscono nel gioco. Poiché il modo delle azioni ludiche viene colto attraverso i sensi, il come della ricezione e della rielaborazione mimetica ha enorme importanza [...] è un processo attivo e produttivo durante il quale ha luogo una rielaborazione o modificazione individuale delle messinscene ludiche e dei giochi percepiti. Di volta in volta, si sviluppa qualcosa di diverso, a causa delle diverse premesse di coloro che si rapportano mimeticamente, poiché questi processi mimetici implicano sempre una relazione con altre persone, con una rappresentazione scenica di azioni ludiche o con un mondo immaginario. Attraverso i processi mimetici, si giunge a un'assimilazione che mira ad assorbire il modo in cui gli altri si mettono in scena fisicamente nel gioco o in scene ludiche, e il modo in cui si mettono in relazione al mondo, agli altri e a sé stessi. Il processo mimetico si rivolge all'unicità degli altri e fa sì che “copie” del loro modo di essere e delle loro azioni ludiche vengano accolte nella rappresentazione mentale del mondo. I processi mimetici trasformano il mondo esterno in mondo interiore e portano ad un'espansione di quest'ultimo (ivi, p. 54-55).

Abbiamo visto, dunque, come il potenziale trasformativo del gioco tra pari risieda nel suo carattere simbolico, performativo e nella sua capacità di creare realtà. Dai giochi e dagli arrangiamenti ludici emergono nuove categorie e nuovi ordini che inducono l'essere umano a competere in una sfida che si può vincere o perdere, ma che conduce sempre all'identificazione con il gioco e con gli altri partecipanti, contribuendo allo sviluppo dell'essere sociale. L'apprendimento mimetico fornisce ai giocatori un sapere ludico-pratico trasferibile ad altre situazioni. Il carattere ludico di questa appropriazione fa sì che il sapere

pratico, acquisito in modo mimetico ed esercitato nella ripetizione, si sviluppi e si modifichi. Il sapere pratico, assorbito in questo modo, ha un carattere storico e culturale ed è, in quanto tale, sempre aperto al cambiamento (Gebauer & Wulf, 2017).

3. L'esperienza di sé non può avvenire in una performance virtuale

Pensare di poter sostituire il gioco tra pari – o di sopperire alle privazioni valoriali dello stesso – attraverso l'utilizzo di strumenti informatici e attività ludiche *on-line*, per quanto correttamente strutturate, rischia di condurre a un serio errore di valutazione. In questo particolare momento storico, genitori e educatori hanno il dovere e la responsabilità di non sconfinare in un uso disfunzionale delle nuove tecnologie, peraltro sostenute da «un marketing che lavora attivamente per rafforzare il circolo di feedback» (Godin, 2011, p. 41) e rendere l'abuso accettabile e accettato.

Se già la postmodernità, per sua natura, confina sempre più le relazioni umane in “mondi virtuali”, questo lungo periodo di isolamento ha accentuato all'ennesima potenza l'uso di dispositivi che permettono di rimanere virtualmente connessi. Lungi dal negare l'utilità delle nuove tecnologie e le facilitazioni che il processo tecnologico, per certi versi, adduce al nostro vivere quotidiano, il rischio che si intravede – qui specificamente riferito ai bambini in età prescolare – è di drammatizzare ulteriormente la crisi relazionale in corso, tendendo di risolverla attraverso una mera performance virtuale.

Se, infatti, intendiamo la performance ludica come la ricodifica di un sistema di valori e il recupero di un'esperienza concreta (Turner, 1982), ci renderemo conto che, mai come oggi, i bambini sono lontani dalla concretezza di tale esperienza. In questo periodo di isolamento, in modo molto più consistente e assiduo che in precedenza, la relazione o, per così dire, la “connessione emotiva” tra esseri umani è stata e continua a essere prevalentemente virtuale, media-mediata, non reale e sociale. Ma il gioco dei bambini, per tutto quanto è stato osservato finora, non può e non deve essere esperito solo virtualmente. I giocatori devono potersi muovere all'interno dello stesso spazio, reale e fisico, di gioco, per fare esperienza di sé e degli altri in modo autentico.

Tuttavia, il rapporto di interdipendenza che la nostra specie – negli ultimi quindici/vent'anni – ha instaurato con le nuove tecnologie, ci spinge esattamente nella direzione opposta. Il filosofo Umberto Galimberti, a proposito del rischio di alessitimia digitale e «analfabetismo emotivo» (Galimberti, 2007) che originano dal rapporto disfunzionale dei giovani con le nuove tecnologie, scrive:

Se nei primi tre anni di vita i bambini non sono seguiti, accuditi, ascoltati, allora ci si trova di fronte a un misconoscimento che crea in loro la sensazione di non essere interessanti, di non valere niente. Crescono così senza una formazione delle mappe cognitive, rimanendo a un livello d'impulso. Gli impulsi sono fisiologici, biologici, naturali. Il passo successivo dovrebbe essere di passare dagli impulsi alle emozioni, ovvero a una forma più emancipata rispetto all'impulso. L'impulso conosce il gesto, l'emozione conosce la risonanza emotiva di quello che si compie e di quello che si vede. Poi si arriva al sentimento, che è una forma evoluta, perché non solo è una faccenda emotiva, ma anche cognitiva. Il sentimento si apprende. Le mamme comprendono i bambini che non parlano perché li amano. Gli amanti, proprio perché si amano, si capiscono tra loro molto più di quanto i loro discorsi non dicano e siano comprensibili agli altri. Il sentimento è cognitivo e consente di percepire il mondo esterno e gli altri in maniera adeguata, con capacità di accoglienza e di risposta adeguate alle circostanze (Galimberti, 2011).

L'aumento delle opportunità comunicative, formative e produttive del virtuale è appannaggio dell'età adulta e non può esserlo anche dell'infanzia. Il rischio che si corre è quello di un pericoloso impoverimento cognitivo, percettivo, se non propriocettivo, causato dalla privazione di una dimensione sociale fisica, concreta, che "si espande e si contrae" per mezzo del simbolismo e della mimesi. La performatività che si manifesta nelle rappresentazioni corporee dei giochi e negli arrangiamenti ludici – in cui i partecipanti mostrano chi sono e come interpretano il loro rapporto con gli altri e con il mondo – è uno strumento imprescindibile attraverso il quale il bambino riesce a trovare corrispondenza tra esperienza sensibile ed emozione.

Una suggestione sulle rare (e preziose) attività ludiche che si ritiene possano avere un'efficace riscontro, anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie digitali, arriva dall'ambito della didattica musicale rivolta ai più piccoli (Weber, 2006). Cantando e suonando – assieme ai genitori, o ai compagni di scuola in una classe virtuale –, infatti, i bambini possono essere supportati nello sviluppo di molteplici apprendimenti: corporeo-cinestetico, spaziale, linguistico, logico matematico (Gardner, 2013). La sinergia tra insegnanti, capaci di creare (a distanza) opportunità specifiche per attività ludico-musicali, e genitori, capaci di accompagnare in esse (in presenza) il bambino in modo amorevole, contiene le premesse per un possibile passaggio dal vissuto inconscio all'azione conscia (Weber, 2006), sopperendo, seppure solo in piccola parte, alla privazione delle dinamiche relazionali del gioco tra pari imposta dalla pandemia.

4. Conclusione: per una nuova fase "di gioco"

La crisi che stiamo attraversando, come tutti i momenti di difficoltà, contiene in sé anche il seme del cambiamento e della rinascita. Ci troviamo di fronte a una

sfida – quella della ripartenza – che ci vedrà tutti impegnati, presumibilmente a lungo, a risalire la china e, contemporaneamente, a dare un contributo alla generatività del Paese, nell'intento ambizioso di «creare le condizioni di un (nuovo) vivere collettivo che punti al benessere, promuova la creatività dei soggetti, sostenga il loro bisogno di relazione, ritenendo possibili diverse modalità di produrre, abitare, prendersi cura» (Colazzo & Manfreda, 2019).

Dobbiamo impegnarci con grande dedizione, per il bene di tutti, in un abbraccio transgenerazionale, «Per passare [...] da una “crisi come dissoluzione”, che non ci è estranea e che potrebbe essere quasi “dietro l'angolo”, a una “crisi come ri-decisione”. Virtuosa, morale, individuale, di gruppo, di contesto. Politica, nel significato più nobile del termine» (Corsi, 2012, p. 215). Dobbiamo farlo con lo sguardo rivolto al futuro, senza dimenticare che «il processo di formazione dell'uomo [...] va nella direzione di una lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé, ovvero delle proprie peculiari caratteristiche fisiche, mentali, spirituali» (Bertolini, 1996, p. 167); pensando ai più giovani, senza sostituirci a loro, né lasciandoli soli, ma credendo nella forza di una relazione amorevole e giusta.

Dobbiamo tornare a giocare, e sperare che anche i bambini possano farlo presto, ancora una volta, con i loro pari. Nella consapevolezza che il gioco, più di ogni altro “fatto sociale”, permette alle comunità di gestire esperienze di differenza ed elaborare nuove soluzioni – anche nelle situazioni più difficili e traumatiche – in modo produttivo. Il gioco ha il “potere magico” di spingere gli uomini verso il raggiungimento di un accordo comunicativo rispetto a situazioni nuove e minacciose, che mettono in crisi la quotidianità. Non può essere utilizzato come uno strumento tecnico per il superamento di problemi concreti, ma la forza che in esso si sviluppa collettivamente supera le possibilità dei singoli individui e genera solidarietà (Wulf, 2014). Attraverso il gioco, violenza e brutalità – incluse quelle di una minaccia subdola quale è un virus sconosciuto – possono essere correttamente canalizzate e allontanate dalla comunità.

Bibliografia

- Bertamini D., Iacchia E., Rinaldi S. & Rezzonico G. (a cura di) (2009). *Gioco, socialità e attaccamento nell'esperienza infantile*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bondioli A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bowlby J. (1999). *Attaccamento e perdita, vol. 1: L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S., Jolly A. & Sylva K. (1981). *Il gioco vol. IV. Il gioco in un mondo di simboli*. Roma: Armando.

- Colazzo S. & Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia, e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- Corsi M. (2012). Oltre il vuoto della nuova Babele: lo “sguardo obliquo”. In: Stramaglia M. (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dietrich H. (2003). Corpo e memoria. Il significato dell'agire rituale per la costruzione e l'interpretazione degli ordini simbolici. *Iride*, 2: 243-254.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti U. (2011). La nostra società ad alto tasso di psicopatia non è adatta a fare figli. *Wise Society*. Testo disponibile al sito: <http://wisesociety.it/incontri/umberto-galimberti-la-nostra-societa-ad-alto-tasso-dipsicopatia-non-e-adatta-a-fare-figli/> (05/2019).
- Gardner H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gebauer G. & Wulf C. (2017). *Mimesis. Cultura, arte, società*. Bologna: BUP.
- Godin S. (2011). *Siamo tutti strambi. La nuova era del marketing su misura*. Milano: Sperling&Kupfer.
- Lupi A. (2016). Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo. *RELADEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 2: 114-123.
- Maisetti Mazzei F. (2004). Gioco e fantasia. *Segni e comprensione*, 53: 88-98.
- Migliorini L., Rania N. & Cardinali P. (2015). La funzione scaffolding di routine e rituali familiari durante l'età prescolare dei figli. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1: 155-164.
- Peluso Cassese F. & Granato S. (2011). *Introduzione alla psicopedagogia del gioco*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- SISST – Società Italiana per lo Studio dello Stress Traumatico (a cura di) (2020). Attività di gioco per gestire le reazioni da stress nei bambini. *TRAUMA-INFORMED-CARE for COVID outbreak* ©. Testo disponibile al sito: <https://www.sisst.it/attivita-di-gioco-per-gestire-le-reazioni-da-stress-nei-bambini/> (04/2019).
- Speranza A. M., Brincatt A., Odorisio F. & Ammaniti M. (2002). Il gioco e le strategie di regolazione affettiva nella prima infanzia. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1: 95-118.
- Turner V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: PAJ Publications.
- Vygotskij L.S. (2006). *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*. Trento: Erickson.
- Weber E. W. (2006). *La musica al centro. Riflessioni sulle relazioni tra la musica e le intelligenze*. Konstanz: EduCultura GmbH.
- Wulf C. (2013). *Antropologia dell'uomo globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wulf C. (2014). Le basi mimetiche, performative e rituali del gioco. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, 2: 41-64.