

**GLI APPROFONDIMENTI TEMATICI NEI PROGETTI 285
ANNO 2010**

Nota

I capitoli che seguono sono dedicati alla presentazione dei risultati di approfondimenti conoscitivi su quattro aree di espressione della progettualità 285:

- la promozione del gioco e il diritto al gioco;
- il sostegno della genitorialità nei primi anni di vita del bambino;
- l'affidamento familiare;
- il contrasto della dispersione scolastica e del rischio di esclusione sociale.

Le analisi qui presentate partono dall'esame dei progetti segnalati dalle città riservatarie, cui si affiancano talvolta anche gli altri progetti comunque registrati all'interno della Banca dati 285.

L'eterogeneità delle tematiche oggetto di approfondimento ha determinato differenze nell'approccio metodologico adottato per esaminare le esperienze e successivamente illustrare i risultati.

Le riflessioni cioè non sono state costrette entro un rigido schema comune perché ciò in alcuni casi avrebbe prodotto perdita di informazioni e una minore valorizzazione dei contenuti dei progetti.

4. IL GIOCO E IL DIRITTO AL GIOCO DALL'ANALISI DELLE ESPERIENZE REALIZZATE CON IL FONDO 285

IN SINTESI

L'approfondimento sul tema del gioco e del diritto al gioco dà continuità a una precedente analisi delle esperienze realizzate nel triennio 2003-2005 (Barachini, 2007, p. 71-96), ampliando l'ottica a una prospettiva più legata al contenuto del gioco e del diritto al gioco, aspetti la cui importanza non può essere dato per scontato che sia riconosciuta e valorizzata. L'analisi dimostra, infatti, che il gioco, e il diritto al gioco devono essere costantemente riscoperti nel loro valore e significato più profondi perché (purtroppo) lontani dalla realtà adulta e dalla logica produttiva del mondo adulto. Gli elementi emersi hanno confermato la necessità di tornare a riflettere sul senso dei progetti realizzati in questo ambito per aggiornare modelli culturali, prassi e contesti, con l'obiettivo di:

- far crescere negli adulti, tutti gli adulti, la consapevolezza del valore del gioco;
- provvedere a creare opportunità di gioco ricche e stimolanti (comprendenti anche il rischio);
- proteggere l'uso e la disponibilità di tali opportunità creando condizioni di vita sociali, economiche e ambientali che restituiscono ai bambini spazi sicuri nella loro comunità;
- creare occasioni di valutazione degli spazi e dei servizi creati per il sostegno del diritto al gioco.

Premessa

Il lavoro di approfondimento delle pratiche relative a uno specifico ambito di attività da sempre, per quanto riguarda la legge 285/1997, è il precipitato finale di un percorso di riflessione, condivisione e scelta da parte del Tavolo di coordinamento tecnico.

L'identificazione del tema del gioco e del diritto al gioco da parte del Tavolo non è stata immediata bensì frutto di una lenta contrattazione sostenuta inizialmente da una minoranza del gruppo. Anche in questo contesto dove le politiche rivolte ai minori e in particolare l'analisi delle scelte attuate a favore del sostegno/promozione e difesa dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza rappresentano la priorità e il senso del lavoro del gruppo, anche in questo contesto, dicevamo, è emerso rispetto al gioco un atteggiamento pigro non immediatamente reattivo, che non sembrava raccogliere l'immediato interesse di chi lavora per le politiche a favore dei minori e delle famiglie.

Il contesto nazionale ha mostrato quello che generalmente si rende evidente ai vari livelli di orientamento e implementazione delle politiche stesse: se da un lato, risulta chiara e immediata a tutti i soggetti, l'importanza di approfondire l'analisi di aree quali il disagio, l'adozione, l'affidamento, il maltrattamento, ma anche l'intercultura, la qualità dei servizi ecc. altrettanto non avviene per altri tipi di diritti quali il gioco e il diritto al gioco meno legati all'emergenza e a situazioni di possibili conflittualità sociali.

Il gioco 'intrattiene' legami stretti con concetti legati al mondo non 'produttivo'. Non a caso l'articolo 31 della Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza fa riferimento a: riposo, divertimento, tempo libero, gioco, attività ricreative/artistiche e culturali, libertà decisionale; tutti concetti che poco appartengono al mondo degli adulti e che rendono, forse, così difficile, agli stessi adulti, avere sempre chiaro dentro di sé il valore del gioco. L'area semantica in cui si raccolgono questi concetti sembra, infatti, completamente separata, se non addirittura opposta, alla quotidianità professionale e personale adulta fatta di realtà quali lavoro, responsabilità scelte, carenza di spazi, tempi e risorse. Risulta più facile, perché concettualmente più prossimo al mondo adulto, riconoscere il bisogno di realizzare interventi per bambini in difficoltà, per realtà familiari a

rischio, per servizi che non riescono più a rispondere ai bisogni del contesto territoriale che, riconoscere, ma soprattutto avere costantemente chiaro ed evidente il valore del gioco nella vita dei più piccoli. Sembra che, esclusi gli addetti ai lavori (ovvero coloro i quali riflettono costantemente sulle attività dei bambini e degli adolescenti e sui loro peculiari modi di relazionarsi al mondo), il gioco, e il diritto al gioco abbiano la costante necessità di essere riscoperti nel loro valore e significato più profondi perché (purtroppo) lontani dalla realtà adulta e dalla logica produttiva su cui tale realtà si sviluppa.

Quando la decisione di riprendere l'analisi delle pratiche legate al gioco si è estesa all'intero gruppo, si è deciso di dare continuità a un precedente lavoro di analisi delle esperienze realizzate con il fondo 285 sul tema del gioco nel triennio 2003-2005 (Barachini, 2007, p. 71-96), ampliandone però l'ottica di osservazione con un passaggio da una prospettiva più strettamente legata al testo della legge e quindi alle particolari caratteristiche per le quali quei determinati servizi si erano distinti nella promozione del gioco¹, a una prospettiva più legata al contenuto del gioco e del diritto al gioco. Nel precedente lavoro l'attenzione si era concentrata su ruolo/compiti e funzioni dei diversi soggetti in campo; il coordinamento dei servizi, delle professionalità e la *governance* come capacità di far evolvere insieme e in maniera non conflittuale strutture amministrative e organizzative pubbliche e non. In tale analisi si rese evidente come i servizi di promozione (definiti dalla legge come servizi ricreativi, educativi e del tempo libero), non dovendo occuparsi dell'emergenza o del disagio, acquisivano sul territorio un ruolo del tutto unico e peculiare dando vita a gestioni del servizio attive, coraggiose e propositive così da divenire spazio pubblico in cui si costituiscono identità individuali e di gruppo che richiedono e producono saperi e nuove e spesso più gioiose rappresentazioni della realtà che richiedono partecipazione attiva da parte di tutti.

1. Obiettivi, finalità e “confini” dell'analisi

Gli obiettivi del presente lavoro sono quindi: dedicare ancora una volta attenzione al gioco e il diritto al gioco al fine di riportare in memoria la loro importanza; dare un prosecuzione alla ricerca realizzata nel 2005 passando da un focus sui servizi a un focus sulle pratiche; far emergere dalle esperienze analizzate elementi di forza ma anche criticità e nuovi e vitali elementi di riflessione su cui rilanciare un nuovo impegno per il sostegno del diritto al gioco.

Questo lavoro vuole cioè contribuire all'attivazione di un miglioramento delle pratiche e della consapevolezza con cui le esperienze vengono proposte, avendo sempre ben vivo nella mente che il diritto al gioco:

a) è il diritto (tra tutti i diritti umani) che connota il 'mondo dei più piccoli', distintamente e unicamente legato ai bambini, talmente specifico che quasi potrebbe essere definito il diritto a essere bambino/a;

b) come tutti gli altri diritti non è mai acquisito una volta per tutte e affinché esso sia vivibile richiede una costante e assidua opera di manutenzione non solo delle risorse strutturali ma anche della cultura collettiva e del contesto (geografico e sociale) in cui tale diritto si articola.

Come comunemente noto, ogni opera di manutenzione prevede la verifica dei mezzi e del processo con la possibilità in itinere di apporre correzioni affinché l'oggetto o il processo da preservare mantenga la sua funzionalità. Nell'ambito specifico di questa analisi, ovvero

¹ Si ricorda a questo proposito che l'articolo n. 6 della L. 285 non fa alcun riferimento esplicito al gioco e al diritto al gioco bensì si riferisce a "Servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche, ed attività integrative nelle istituzioni scolastiche".

sociale ed educativo, la manutenzione, che solitamente riguarda la funzionalità dell'oggetto e/o del processo, comprende, anche, necessariamente, l'individuazione, il riconoscimento pubblico, l'attenzione è sui modelli teorici che sottendono ogni intenzione e azione rivolta ai soggetti per i quali i servizi e i professionisti sono chiamati a lavorare. In coerenza con questa affermazione si intende di seguito chiarire qual è la prospettiva interpretativa assunta e pertanto indicarne i 'confini' interpretativi.

La vasta gamma di discipline accademiche che nel tempo si sono interrogate ora sulla funzione, ora sul contenuto, ora sul significato del gioco hanno orientato lo studio su alcuni aspetti del gioco piuttosto che altri e hanno utilizzato metodi diversi per indagarlo, ognuno di esse basato su paradigmi² specifici e ben definiti. Le riflessioni sul gioco (siano esse di natura filosofica, matematica, economica, sociale, antropologica, biologica, psicologica, psicoanalitica, pedagogica, per citare le più conosciute) hanno nel tempo proposto studi basati su modelli interpretativi diversi. La psicologia dello sviluppo, ad esempio, una delle discipline che maggiormente ha influenzato ciò che oggi pensiamo comunemente sul gioco, ha sovente basato le sue ricerche su un'idea di infanzia come periodo di transizione verso una compiutezza finale che si realizza a pieno solo nell'età adulta. Questa visione, nell'uso pratico che se ne è fatto, ha prodotto un'interpretazione ridotta del gioco e un uso dello stesso come mezzo per aiutare i bambini ad apprendere e a prepararsi a diventare grandi. Affidarsi però a un simile paradigma senza alcun approccio critico ci conduce a quella che Sutton Smith (1997) definisce 'la retorica³ del progresso'; ovvero all'idea che gioco, apprendimento e sviluppo siano connessi positivamente con linearità e certezza. I più recenti studi provenienti dalle neuroscienze, ci fa notare Sutton Smith, sottolineano invece come la correlazione tra gioco sviluppo e apprendimento non sia affatto certa né così facilmente osservabile. L'assunzione acritica del paradigma del gioco come meccanismo di apprendimento e sviluppo ha portato ad accettare questa affermazione come verità in sé stessa, e nella pratica a gestire il gioco in maniera strumentale e utilitaristica, per raggiungere qualcosa d'altro (in genere competenze e abilità legate allo sviluppo cognitivo e alla socializzazione, riconosciuti essere, nei moderni paesi industrializzati e produttivi, come le competenze per eccellenza per diventare grandi). La prospettiva da cui muove quest'analisi si inserisce in quel filone di studi che ha come fondamento la Convenzione internazionale dei diritti del fanciullo per cui il gioco ha valore in sé stesso e non per la funzione di supporto che esso può svolgere in qualsiasi processo di apprendimento (funzione che sicuramente ha, ma che non esaurisce né l'ampiezza, né l'ambiguità né tanto meno la sovversività del momento ludico): in altre parole, il gioco viene qui considerato come uno degli elementi che determinano la salute, lo sviluppo, la crescita e il benessere di bambini/e e ragazzi/e.

1.1 Definizione di gioco e relazione con il diritto al gioco

Indicata la prospettiva assunta dalla ricerca, diventa necessario indicare cosa si intende quando si fa riferimento al gioco e quale relazione tale concetto ha con il diritto al gioco riconosciuto all'interno della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo. Per quanti abbiano provato a definire il gioco si è reso evidente che esso è difficilmente codificabile perché «culturalmente mediato e situato, così come lo sono i modi di concettualizzare il processo di sviluppo e di apprendimento» (Braga, 2005). Alcuni tentativi di definizione del gioco sono

² In filosofia della scienza un paradigma è la matrice disciplinare di una comunità scientifica. In questa matrice si cristallizza una visione globale (e globalmente condivisa) del mondo, e più specificatamente, del mondo in cui opera e del mondo su cui indaga la comunità di scienziati di una determinata disciplina.

³ Sutton Smith usa il termine "retorica" nell'accezione di trattazione con finalità persuasiva che viene adottato (più o meno consapevolmente) da un gruppo di individui per convincere altri delle proprie idee e valori. Cfr. Sutton Smith, 1997, p. 11.

stati però più utilizzati di altri. I classici per eccellenza caratterizzati dalle opere di Huizinga (1973) e Caillois (1981) ad esempio (che hanno tentato di definire il gioco in tutta la sua ampiezza, nel senso di coglierne le caratteristiche generali che comprendono sia le attività ludiche dei bambini ma anche quelle degli adulti), hanno assunto un approccio metodologico oggettivo andando a indagare le caratteristiche osservabili dell'attività ludica. Utilizzando quest'ottica sono emerse qualità generalizzabili a tutti i tipi di gioco: il gioco non risponde al raggiungimento di esiti precisi, ha un carattere esplorativo (definalizzato); si colloca in un luogo che non è né completamente dentro né completamente fuori dalla realtà condivisa; giocare rientra nell'ambito delle azioni che divertono, producono piacere, emozionano (anche quando il gioco richiede impegno, concentrazione, sforzo); nel gioco i giocatori sanno che stanno giocando, che si trovano nel luogo del 'come se' (non letteralità); le azioni del giocare non sono mai ripetitive, mostrano sempre modifiche, innovazioni, cambiamenti (carattere di flessibilità); il gioco è spontaneo e volontario, non obbligatorio ma liberamente scelto (Bondioli, 1996). Il ribaltamento di prospettiva operato da Bateson (che analizza il gioco come stato soggettivo) permette, d'altra parte, di mettere a fuoco un'ulteriore dimensione del gioco come l'atteggiamento: «Il gioco è una classe di comportamenti definiti attraverso un negativo senza identificare, come si fa di solito, cosa quel negativo neghi» (Bateson, 1996, p. 63-64); il gioco dunque oltre a essere caratterizzato dalle qualità appena elencate «prima che attività, è area di esperienza, un atteggiamento nei confronti di sé e del mondo che consente una presa di distanza dalla vita vissuta. Distanza tra gioco e vita ordinaria è un carattere distintivo del gioco ma si tratta più di una circoscrizione mentale che fisica, un distanziamento che paradossalmente consente il contatto. Chi gioca si isola temporaneamente per entrare, del tutto coinvolto, in un'altra dimensione, cui aderisce pienamente» (Bondioli, 1996, p. 13). Nei bambini questa modalità di fare è sempre attiva. Non esiste opposizione per bambini e ragazzi tra gioco e attività serie la linea di demarcazione tra atteggiamento giocoso e atteggiamento attento e responsabile non mai definita, piuttosto continuamente interrotta e intrecciata. Il gioco e la modalità giocosa attraversano ogni momento della vita dei bambini e degli adolescenti: essi hanno un atteggiamento giocoso nelle routine di tutti i giorni (mentre mangiano ad esempio), mentre apprendono (delle conoscenze o delle competenze), nei 'tempi morti' mentre aspettano che un adulto li venga a prendere o li porti da qualche parte. Il gioco dei bambini e degli adolescenti contrariamente al gioco degli adulti non è un'attività a sé definita, delimitata nel tempo e separata spazialmente dalla realtà quanto piuttosto una disposizione, una modalità di attivarsi rispetto alla realtà. Il gioco per bambini e adolescenti ha una natura ubiqua e pervasiva per questo così difficile da definire.

Burghardt (2005) suggerisce che il gioco è qualcosa di più ampio e complesso di un modo per acquisire competenze specifiche, che potrebbero essere utili nell'età adulta. Il gioco aiuta senza dubbio lo sviluppo di abilità specifiche ma i suoi primari effetti hanno a che fare con emozioni e motivazioni. Il gioco è una strada per costruire e dar forma alle proprie emozioni e spinte motivazionali, e per costruire una gamma di risposte flessibili che attraversano una serie di sistemi adattivi che uniscono cervello, corpo, ambiente fisico e sociale. Il gioco quindi più che influenzare e rinforzare il bambino nel suo diventare adulto, lo influenza e lo rinforza nel suo diventare bambino più ricco, più felice, più sano, più partecipe, più consapevole. La prospettiva appena proposta utilizza come paradigma di base un'idea di sviluppo umano che non si conclude con l'età adulta né, tanto meno, intende essa come riferimento di raggiungimento di completezza e stabilità; bensì promuove un'idea di sviluppo come processo che attraversa tutta la vita, composto da esperienze che mettono in connessione cervello, corpo e ambiente in una costante e reciproca influenza condizionante. Il gioco dunque è «una forma distinta di comportamento, che scaturisce da motivazioni fisiche e cerebrali in risposta a stimoli sia esterni che interni. L'atto di giocare ha un impatto

nell'architettura e nell'organizzazione del cervello cosa che conduce alla formazione di forme più complesse di gioco che, a loro volta, rendono capaci il sistema individuo di aumentare il repertorio comportamentale di strutture e strategie» (Lester, Russell, 2008, p. 19). L'istinto al gioco è molto profondo e deriva da impulsi fondamentali sempre presenti e attivi nei bambini e negli adolescenti.

Stesso carattere di pervasività del gioco si riscontra nel diritto al gioco rispetto agli altri diritti contenuti nella Convenzione Onu sui diritti del fanciullo. Ne sono convinti e lo dimostrano gli autori Lester e Russell nel loro ultimo lavoro. Il diritto al gioco in questo caso è riletto all'interno del modello denominato delle "3P" in cui i diritti contenuti nella Convenzione vengono raggruppati in tre macro aree di intervento (Provision, Protection, Promotion), mettendo in evidenza come il gioco e l'attività ludica siano presenze costanti in ognuna di queste aree.

I *provision rights*, ovvero i diritti correlati alla sopravvivenza e allo sviluppo psico-fisico, riguardano non soltanto il diritto al cibo, all'acqua ecc. ma anche alla reale possibilità

- che l'organismo ha di sistemarsi ovvero trovare il proprio posto e la propria sistemazione nell'ambiente in cui vive;
- di mantenere nel presente e nel futuro la propria integrità;
- di rispondere alle richieste che provengono dall'ambiente.

All'interno di questa prospettiva le ricerche in campo etologico «nel considerare le forti basi biologiche del comportamento ludico, descrivono le analogie e la continuità tra il gioco degli animali superiori e quello infantile e ne evidenziano il carattere di preparazione/esercitazione ai compiti necessari alla sopravvivenza dell'individuo e del suo gruppo: attraverso il gioco i cuccioli si esercitano in condizione protetta a sviluppare le abilità che saranno loro utili da adulti per procurarsi cibo, accoppiarsi, socializzare» (Braga, 2005). Il gioco rientra quindi a pieno titolo nei *provision rights* perché rappresenta per bambini e adolescenti il processo per eccellenza per acquisire e accrescere capacità adattive e di resilienza (ovvero di elasticità e capacità di far fronte alle situazioni nuove e impreviste).

I *protection rights* sono i diritti correlati alla protezione da ogni forma di abuso, trascuratezza, sfruttamento o crudeltà. Le ricerche fatte in ambito della psicologia dello sviluppo infantile e della prospettiva psicoanalitica sul rapporto tra gioco, emozioni e sviluppo affettivo indagando su bambini oggetto di stress⁴ forti e persistenti, hanno dimostrato come il gioco (in particolare il gioco simbolico) può aiutare a mitigarne gli effetti. «Nel gioco il bambino esprime ciò che prova, ma in questo modo impara anche a riconoscere e controllare (elaborare) le emozioni e i vissuti, a esercitare il proprio corpo e la propria mente, ad acquisire padronanza del mondo interno ed esterno. Il gioco quindi fonte di equilibrio e regolazione emotiva» (Braga, 2005). Il gioco offre sempre l'opportunità di andare oltre l'esistente trasformando la struttura delle cose, i confini dell'esistente.

Gli studiosi di comportamento animale S. Pellis e V. Pellis in un testo del 2006 dimostrano che l'assenza continuata della possibilità di giocare può concorrere a distruggere il sistema di regolazione emotiva che a sua volta avrà ricadute negative sul livello di competenze fisiche, psichiche e sociali del soggetto vittima di stress.

I *promotion rights* infine sono tutti quei diritti correlati al sostegno e alla promozione dello sviluppo armonico della persona ovvero quei diritti attenti a sostenere il completo e libero sviluppo del soggetto. È forse utile ricordare a questo proposito quanta letteratura sia stata prodotta dagli anni '50 a oggi sull'utilità del gioco nello sviluppo del bambino. Gli

⁴ Con il termine "stress" ci si riferisce in questo caso a violenza, paura, discriminazione, abuso, pressione scolastica, lavoro minorile, condizioni di rifugiati o profughi ecc.

studi realizzati nell'ambito della psicoanalisi prima con Freud, e della psicologia evolutiva successivamente hanno verificato la correlazione positiva tra gioco e sviluppo delle competenze cognitive e sociali. Per Vygotskij il gioco è l'origine e il paradigma dell'area di sviluppo prossimale (ovvero l'area dove funzioni non ancora mature, sono nel processo di maturazione) perché in esso e con esso il bambino in età prescolare inizia a separare l'azione dal significato e a sapersi muovere nel campo del significato; tutto questo è la premessa del pensiero astratto (Vygotskij, 1987, p. 135-152), pertanto il gioco motore e benzina dello sviluppo (in questo caso cognitivo) del bambino.

1.2 L'individuazione delle esperienze e metodologia di analisi

Dopo aver presentato l'inquadramento generale di questa analisi è ora il momento di esplicitare la metodologia utilizzata per l'individuazione delle esperienze e per l'analisi delle stesse. La prima fase è stata caratterizzata dalla raccolta di tutto il materiale disponibile ovvero da:

- la lista dei progetti segnalati dalle città riservatarie;
- la lista dei progetti afferenti al diritto al gioco estratti dalla Banca dati del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza per l'anno 2010;
- l'utilizzo anche dei progetti non segnalati risponde alla necessità di avere comunque una visione più generale e d'insieme dei diversi progetti che sono stati inseriti in banca dati per l'anno 2010 e a cui stato attribuito come tipologia di diritto prevalente, il diritto al gioco. Il totale complessivo dei progetti così individuati e da cui è partita la ricognizione è di 48 progetti;
- la distribuzione dei progetti dedicati prevalentemente alla promozione del diritto al gioco presenta un cospicuo numero di progetti (23) nelle città riservatarie del Centro; un po' meno nelle città del Sud e delle Isole (19); e decisamente un più basso numero di progetti (6) per le città del Nord.

Al Centro i progetti delle città riservatarie che si collocano nella zona centrale si concentrano prevalentemente nella città di Roma (20), così al Nord la maggioranza dei progetti si attesta su Torino (5).

Nella maggioranza di casi (40 progetti) si tratta di servizi ovvero di luoghi, radicati territorialmente, in cui vengono messi a disposizione: spazi, materiali, giochi, risorse; si tratta prevalentemente di ludoteche, spazio giochi, centri nella loro articolazione più varia: aggregativi, polifunzionali, gioco, bambini e genitori, diurno. Questo genere di progetti ha la durata di 12 mesi. Gli altri 8 casi mostrano altre modalità scelte dai referenti delle città riservatarie nella promozione del diritto al gioco. Si tratta in alcuni casi di progetti attivi in particolari periodi dell'anno come ad esempio Estate 0-6 (del Comune di Genova) o Natale al Parco (del Comune di Reggio Calabria), questi progetti si caratterizzano per avere un durata limitata nel tempo e per essere rivolti a tutti i bambini del Comune non appartenenti a uno specifico territorio. In altri casi la promozione del gioco è realizzata tramite laboratori ludici che si svolgono prevalentemente nelle scuole e con la collaborazione degli insegnanti; come, ad esempio, il progetto Laboratorio città sostenibile (del Comune di Torino) o Roma Rock Roma Pop (del Comune di Roma). Ultima tipologia presente all'interno di questo gruppo di progetti è quella relativa al sostegno del diritto al gioco in ambienti "difficili" come l'ospedale ne è un esempio il progetto Attività ludico ricreative per bambini malati e ospedalizzati (del Comune di Reggio Calabria).

È bene ricordare, come sempre accade, in questo tipo di analisi, che questi dati non possono essere considerati rappresentativi del complessivo impegno che ogni città riservataria dedica alla promozione del diritto al gioco ma semplicemente di quanta parte del fondo 285 viene dedicata a esso e di come vengono investite queste risorse. Abbiamo messo

a fuoco questi pochi caratteri generali del gruppo complessivo dei progetti per restituire l'insieme da cui siamo partiti. Essi saranno ripresi e commentati criticamente in un momento successivo.

Ciò che ci pare utile approfondire a questo punto è piuttosto come si sia passati dal gruppo originario ai progetti che poi sono stati oggetto di approfondimento. Il passaggio è avvenuto in tre fasi (che si sono succedute cronologicamente):

- verifica di coerenza tra progetto e area di intervento,
- contatto per posta elettronica,
- contatto telefonico.

La prima verifica ha riguardato la coerenza interna tra contenuto delle schede progetto e area tematica di approfondimento. Questa prima fase è quella in cui si è determinata la selezione più ampia. Le dimensioni che l'hanno prodotta sono state:

- assenza di riferimenti al gioco. Sono stati molti i progetti individuati che, pur rientrando nell'area del diritto al gioco, nella parte descrittiva non presentano alcuna riflessione sul gioco né di tipo teorico, né pratico, né esplicativa della metodologia utilizzata. Viene descritto il progetto, talvolta elencate le attività senza però dedicare uno spazio di riflessione sul gioco. Questo ha prodotto l'assenza di materiale su cui interrogarsi e confrontarsi con i soggetti realizzatori del progetto;
- non congruenza del contenuto con l'area di intervento in cui il progetto stato inserito. In alcuni casi, in numero assai minore rispetto alla dimensione precedente, il contenuto pur essendo sufficientemente ampio non trovava corrispondenza con l'area in cui risultava inserito;
- scarso contenuto descrittivo del progetto. In alcuni casi la scarsa quantità di testo contenuta nella parte descrittiva del progetto ha impedito l'approfondimento dello stesso;
- testo non completo. In altri casi, infine, il testo inserito era parziale e non permetteva la comprensione completa del progetto.

È chiaro che questa serie di elementi, che hanno determinato lo scarto della maggioranza delle esperienze, non può essere interpretato come una cattiva realizzazione nella pratica dei servizi o delle attività quanto piuttosto, deve portare a riflettere sulla attenzione che viene prestata all'inserimento dei dati e alla qualità degli stessi.

La seconda fase si è basata sul contatto tramite posta elettronica per avere informazioni integrative e chiarimenti, in alcuni casi nonostante i ripetuti tentativi, ciò ha dato esiti negativi perciò tali progetti, nell'impossibilità di completare le informazioni, sono stati esclusi. La terza e ultima fase è stata dedicata all'individuazione degli operatori da intervistare per approfondire la conoscenza dei progetti selezionati, anche in questo caso in una occasione lo scambio verbale ha messo in evidenza una discrepanza tra quanto scritto e quanto effettivamente realizzato, variabile che annullato l'interesse per quella specifica attività.

È stato così avviato un approfondimento su 9 progetti.

Elenco progetti oggetto di approfondimento

1	Cagliari	Centro polivalente per l'infanzia e l'adolescenza c/o La Vetreteria, Cagliari Pirri – La Carovana
2	Firenze	Ludoteca internazionale La Mondolfiera
3	Genova	Estivo 0-6
4	Palermo	La ludoteca del giardino
5	Reggio Calabria	Villaggio dei bambini – Parco Baden Powell
6	Roma	Centro per bambini e genitori ludoteca e servizio di sostegno psicologico ai genitori
7	Venezia	Laboratori ludici nelle ludoteche cittadine
8	Torino	Spazio aperto
9	Torino	Laboratorio città sostenibile

L'approfondimento è avvenuto tramite intervista telefonica. I referenti dei progetti sono stati primariamente contattati per definire un appuntamento telefonico e successivamente intervistati. L'intervista in profondità è stata realizzata sulla base di una traccia i cui punti di esame sono stati: il significato del gioco per il progetto; peculiarità del gioco nei diversi contesti presi in esame; ruolo dell'adulto; la dimensione del rischi; gli spazi; come giocano i bambini/adolescenti oggi; come sostenere il diritto al gioco.

Avendo come compito quello di andare ad analizzare pratiche specificatamente dedicate al sostegno e alla promozione del diritto al gioco il primo passo dell'indagine è stato quello di interrogarsi su ciò che è gioco per le persone che portano avanti questo tipo di progetti. Una richiesta generale che abbisognava di una specificazione, una definizione più particolare: il gioco infatti non ha spazio né tempo ovvero si può giocare (teoricamente)⁵ sempre e dovunque ed esso, inoltre, può essere utilizzato come mezzo per la trasmissione di conoscenze, abilità competenze ecc. La seconda richiesta è stata inserita per comprendere quali caratteristiche specifiche il gioco ha (se ne ha), in questo tipo di progetti e se esso si differenzi da quello praticato e promosso da altre agenzie educative (scuola, enti sportivi, ecc.). La terza area dell'intervista risponde all'interesse di approfondire quale ruolo l'adulto assume rispetto al gioco in questo tipo di contesti: se nella scuola il ruolo dell'insegnante è quello di sostenere il processo di apprendimento di conoscenze in maniera critica e personale; se il ruolo dell'allenatore è quello di accompagnare lo sviluppo di un bambino o di una squadra rispetto alla disciplina che promuove, ci si è chiesti quali sono gli elementi che caratterizzano il ruolo di questi adulti? La quarta area di approfondimento è relativa alla conoscenza di come si concretizza il gioco in termini di spazi, tempi e materiali utilizzati negli specifici contesti da bambini e ragazzi. La quinta area vuole invece catturare la percezione che questi adulti hanno del modo di giocare dei bambini con cui interagiscono con finalità e modalità educative. Per avere un loro rimando, come testimoni chiave dell'attività ludica dei più piccoli abbiamo chiesto loro se, sulla base della loro esperienza

⁵ Questo termine qui inserito perché, come vedremo, questo spazio di libertà è sempre più compromesso per i bambini e gli adolescenti di oggi.

hanno notato modifiche nelle pratiche ludiche e in quale direzione⁶. La sesta e ultima area di analisi ha inteso far emergere in quale modo le persone intervistate intendono /interpretano il sostegno al diritto al gioco e quali sono le pratiche messe in campo nel servizio e sui diversi territori.

Prima di presentare i risultati dell'approfondimento si offre una sintesi delle diverse esperienze. Il materiale di seguito inserito è stato estratto dalle schede progetto presenti nella Banca Dati 285 del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (www.minori.it) e integrato con quanto emerso nelle interviste.

1.3 I progetti oggetto di analisi

I progetti selezionati sono sia esperienze segnalate dai referenti delle città riservatarie, sia iniziative tratte dalla banca dati del Centro nazionale di documentazione.

CENTRO POLIVALENTE PER L'ADOLESCENZA c/o LA VETRERIA, CAGLIARI – PIRRI – LA CAROVANA – CAGLIARI

Il progetto è attivo dal 1999. La titolarità è del Comune e la gestione è affidata al terzo settore. Si rivolge a preadolescenti e adolescenti dai 11 ai 18 anni. Ha la durata 11 mesi. La sua finalità è quella di sviluppare l'autonomia, le capacità sociali e la cultura dell'accoglienza, della solidarietà e della partecipazione attiva. Le attività offerte al Centro sono: laboratorio musicale, organizzazione eventi aggreganti come incontro tra skaters, torneo di calcio, torneo di giochi da tavolo.

LUDOTECA INTERNAZIONALE LA MONDOLFIERA – FIRENZE

Il progetto è attivo dal 2000. La titolarità è del comune e la gestione è affidata al terzo settore. Si rivolge a bambini della fascia dei 3-6 anni e degli 8-11 anni. Ha la durata di 9 mesi. La sua finalità è l'integrazione multiculturale e la partecipazione al servizio dei soggetti coinvolti. La Ludoteca è aperta per cinque pomeriggi a settimana, la programmazione centrata su tre strumenti fondamentali: la narrazione, il laboratorio creativo e il gioco.

ESTIVO 0-6 – GENOVA

Il progetto è attivo dal 2000. La titolarità è del Comune e la gestione mista affidata sia a personale comunale che del terzo settore. Ha la durata di 2 mesi. Si rivolge a bambini della fascia dei 0-6 anni. La sua finalità quella di rispondere ai bisogni delle famiglie per il periodo estivo con progetti educativi di qualità. Attività di gioco libero e guidato, motorio, di gruppo, di rilassamento, di espressione che tengano nel debito conto il significato di un'esperienza estiva.

LA LUDOTECA DEL GIARDINO PALERMO

Il progetto è attivo dal 2008. La titolarità è del Comune e la gestione mista è affidata sia a personale comunale che del terzo settore. Si rivolge a bambini della fascia dei 3-10 anni. Ha la durata di 12 mesi. La finalità della ludoteca offrire un luogo che possa fungere da stimolo nei confronti dei bambini alla scoperta o riscoperta della relazione tra pari. Le attività della ludoteca si svolgono dal lunedì al venerdì sono proposte attività ludiche e attività manipolative dividendo i bambini per fasce di età (2-3, 4-5 e 6-10 anni). Ampio spazio ha il gioco libero assistito e, nelle giornate di bel tempo, sono organizzati giochi all'aperto nello spazio del Giardino antistante la ludoteca. Nel corso dell'anno si organizzano laboratori di tipo artistico, manipolativo, costruttivo, di fabulazione/drammatizzazione, musicali. Si organizzano spettacoli all'aria aperta e sportelli di assistenza genitoriale.

⁶ Ci pare utile sottolineare che le persone intervistate hanno maturato tra i 10 ed i 15 anni di attività pratica nel campo del gioco e delle attività ludiche per bambini e adolescenti.

VILLAGGIO DEI BAMBINI – PARCO “BADEN POWELL” REGGIO CALABRIA

Il progetto è attivo dal 2009. La titolarità è del Comune e la gestione è affidata a personale del terzo settore. Si rivolge a bambini della fascia dei 3-13 anni. Ha la durata di 8 mesi. La finalità del Villaggio quella di promuovere la cultura e la pratica del gioco all'interno dell'area del Parco caratterizzato da notevoli bellezze naturali, e contemporaneamente sostenere la fruizione di questi spazi naturali riqualificati e strutturati finalizzandoli non soltanto all'aggregazione spontanea o episodica ma alla localizzazione di progetti sociali importanti quali interventi di animazione integrata. Le attività offerte sono gioco libero e organizzato, laboratori artistico-creativi e artigianali; attività sportive e giochi all'aperto.

CENTRO PER BAMBINI E GENITORI: LUDOTECA E SERVIZIO DI SOSTEGNO PSICOLOGICO AI GENITORI ROMA

Il progetto è attivo dal 2003. La titolarità è del Municipio XI e la gestione è affidata a personale del terzo settore organizzata in un'ATI composto da un'associazione e da una cooperativa. Si rivolge a bambini della fascia dei 18 mesi -11 anni. Ha la durata di 12 mesi. La finalità del Centro quella di far vivere uno spazio in cui bambini e genitori possono trovare una nuova dimensione personale e sociale. Le diverse attività proposte sono articolate per fasce di età. Per la fascia 18 mesi 3 anni sono organizzate attività ludiche che privilegiano l'ambito espressivo artistico e il racconto. Per la fascia 3-6 anni sono previste attività ludiche giochi liberi o guidati, individuali o di gruppo. Lo Spazio Ludoteca è dedicato specificatamente alla fascia 7-11 anni con attività di gioco libero o guidato da animatori e laboratori. Il Centro infine mette a disposizione personale specializzato per il sostegno psicologico ai genitori.

LABORATORIO CITTÀ SOSTENIBILE TORINO

Il progetto è attivo dal 1999. La titolarità e la gestione del progetto sono comunali. Il progetto si rivolge a bambini e ragazzi della fascia dai 6 ai 17 anni. Ha la durata di 12 mesi. Il progetto risponde alla finalità di sostenere il diritto del bambino a vivere all'interno della propria comunità in un clima di relazioni significative e in una dimensione sostenibile priva di rischi ambientali. Le attività si compongono di percorsi di conoscenza della città; progettazione in chiave sostenibile di spazi educativi, di aree verdi per il gioco e la socializzazione e di spazi pubblici; azioni sul tema della mobilità sostenibile; azioni a favore della sicurezza urbana.

SPAZIO APERTO TORINO

Il progetto è attivo dal 2007. La titolarità e la gestione del progetto sono affidate al terzo settore. Si rivolge a preadolescenti, adolescenti della fascia dei 11-17 anni. Ha la durata di 12 mesi. Le finalità di questo intervento sono: il rispetto e la valorizzazione di sé del territorio in cui si vive; la ricerca e la valorizzazione dell'identità dell'adolescente nel gruppo. Le attività che vengono organizzate sul territorio sono il precipitato di quanto deciso con i ragazzi nei momenti di incontro in strada e curate dagli operatori in sinergia con le Associazioni e le Agenzie che sul territorio operano con i giovani.

LABORATORI LUDICI NELLE LUDOTECHE CITTADINE VENEZIA

Il progetto è attivo dal 2006. La titolarità e la gestione del progetto sono affidate al terzo settore. Si rivolge a preadolescenti, adolescenti della fascia dei 3-13 anni. Ha la durata di 12 mesi. La finalità di questo intervento è l'ampliamento di spazi ludici e di attività libere e creative adatte ai bambini e ragazzi. Le attività laboratori per i più piccoli 0-6: Spazio Lilliput per bambini accompagnati, laboratori ludico-musicali, di movimento espressivo-corporeo e di linguaggio teatrale, laboratori ludico-manuali, laboratori giochi da tavolo e giochi di ruolo.

1.4 Le caratteristiche principali delle progettualità

Primo elemento osservabile di carattere generale è l'estrema eterogeneità delle esperienze raccolte. Sebbene l'oggetto del loro intervento sia il gioco e il diritto al gioco le tipologie di servizi e attività con cui esso è sostenuto e promosso è estremamente variegata. Questo se da una parte ha reso più lunga l'analisi, dall'altra ha permesso di raccogliere un maggior numero di punti di vista e informazioni. Su nove progetti, cinque hanno un consolidamento storico sul territorio, si tratta in altre parole di servizi o di attività laboratoriali come il progetto città sostenibile, che sono presenti dall'avvio della progettazione sostenuta con fondo L. 285/1997, ovvero tra il 1999 e il 2000 avendo maturato così in questo ambito un'esperienza che va dai 12 agli 8 anni (per quanto riguarda il progetto di Roma che nasce nel 2003). Gli altri quattro progetti attivati in anni più recenti si attestano tra i 5 e i 2 anni di storia. La fascia di intervento su cui insistono più progetti è quella rappresentata dalla scuola dell'obbligo 6-13 anni, ma sono presenti anche esperienze che sostengono il diritto al gioco per le fasce estreme ovvero infanzia 0-3 (vedi esperienza di Roma e Genova) e adolescenza e oltre (vedi esperienze di Cagliari e Torino). La durata media dei servizi/attività laboratoriali va dagli 8 ai 9 mesi, in genere corrispondente al calendario scolastico; nel caso del progetto Estivo 0-6 del Comune di Genova la durata è di soli 2 mesi perché la sua realizzazione avviene nei mesi estivi. Ultimo aspetto che interessa evidenziare, perché utile per l'analisi che seguirà riguarda la titolarità e la gestione.

In 8 casi su 9 la titolarità del progetto afferisce all'amministrazione comunale, in un unico caso (città di Torino progetto Spazio aperto) la titolarità è affidata al terzo settore. Al contrario in 6 casi la gestione del servizio è affidata al terzo settore, in due casi è mista (Genova progetto Estivo 0-6 e Palermo progetto La ludoteca del giardino), in un unico caso, Laboratorio città sostenibile di Torino, la gestione è completamente affidata a personale comunale.

L'eterogeneità delle esperienze non si limita però solo a caratteristiche potremmo dire più tecniche ma anche alla destinazione che i progetti hanno. L'elenco dei progetti selezionati presenta: tre ludoteche (di cui, quella di Roma, si caratterizza anche come spazio di sostegno ai genitori); due laboratori che hanno come caratteristica comune quella di promuovere attività trasversalmente a tutte le agenzie ricreative ed educative del Comune; quattro realtà che pur avendo denominazioni diverse (villaggio, centro polivalente, città dei ragazzi, spazio aperto) affermano il diritto di bambini e ragazzi ad avere spazi dove giocare e incontrarsi non necessariamente rispondenti a una destinazione specifica come può essere una ludoteca, quanto piuttosto spazi modificabili perché adattabili alle esigenze che l'utenza esprime. Il progetto Spazio aperto promuove l'educativa di strada, dei 9 progetti è infatti l'unico che non ha una struttura bensì si realizza nello spazio aperto (appunto) e informale della strada.

2. Le aree di approfondimento nello studio delle esperienze

2.1 Il gioco: valore in sé o valore strumentale?

La prima area oggetto di indagine durante l'intervista è stata l'idea di gioco promossa nello specifico contesto intervistato. Come sottolineato nella parte più teorica il gioco è difficilmente definibile perché risponde ai valori e ai modelli riconosciuti e praticati in un determinato contesto di vita. L'interesse è stato dunque quello di rendere esplicito e condividere quale idea di gioco sta alla base delle attività. Per far emergere questo sfondo semantico è stato riletto il testo dell'articolo 6 della legge 285/1997 che nel suo contenuto non fa alcun riferimento esplicito al gioco, ma che nella sua impostazione generale riconosce, invece, grande importanza e ricchezza formativa alle esperienze non scolastiche

sia formalizzate che non a carattere ludico/ricreativo. La domanda era dunque: “Se la legge 285 esplicitamente non richiama il diritto al gioco, perché esso è così importante?”.

Le risposte ottenute hanno messo in evidenza due tipi di approccio: uno legato al valore del gioco come attività in sé; l'altro, legato al valore del gioco come strumento per l'avvio, la gestione e l'accrescimento della relazione. Tali approcci nelle conversazioni non avevano nessuna polarità interpretativa ovvero non erano intesi come opposti e/o separati e/o contrari bensì come compresenti, interrelati, interagenti. L'accentuazione su un aspetto piuttosto che un altro si è reso evidente in relazione alle fasce di età; per i referenti dei servizi che si rivolgono al target 0-10 si è presentata in maniera più frequente l'affermazione del valore del gioco come attività in sé al di là delle attività e degli obiettivi che con esso e su di esso si possono realizzare.

Attraverso il gioco i bambini hanno modo di conoscere la propria mappa mentale della realtà in cui vivono; un elemento indispensabile per la crescita, senza il gioco non avremmo apprendimento né la costruzione della propria mappa interiore della realtà (Adele Ansaldo - Genova).

Il gioco è fondamentale da quando il bambino nasce per poter a poco a poco entrare in contatto con l'ambiente che lo circonda prima per relazionarsi con la madre e poi con l'ambiente scolastico e così via. Anche negli animali il gioco è importante questo equivale a dire che esso è fisiologicamente importante oltre che psicologicamente importante (Annamaria Berardi - Roma).

Il suo valore innanzitutto è essere un prodotto culturale, una di quelle attività che da sempre fa parte della vita, dall'uomo della pietra a oggi, in qualsiasi luogo del mondo. Il gioco è transculturale, è un modo comune di vivere l'umanità e quindi è semplice da comprendere e da utilizzare. Invitare a giocare o comunque a vivere una dimensione ludica con gli altri è un modo che viene abbastanza spontaneo, un modo che può sembrare quasi legato a un atteggiamento naturale, poi in realtà c'è dietro tanto, però quando all'uscita della scuola vai da bambini e genitori a dire è aperta la ludoteca, venite a giocare, tutto è molto semplice e molto naturale. Le persone si sentano ben invitate perché il gioco fa parte dell'essere umano (Barbara Hoffman - Firenze).

Il gioco è un bene primario per i bambini al pari del cibo e dello studio, è per i bambini fondamentale per imparare a creare relazioni. [...] Il valore del gioco sta nel fatto che esso aggrega, azzerà le differenze sociali, crea le relazioni (Stefania Guccione - Palermo).

Per i referenti invece che dedicano la loro attività alla fascia di età che comprende preadolescenti, adolescenti e giovani il valore del gioco è maggiormente attribuito al fatto che esso è uno degli strumenti con cui gli adolescenti decidono se entrare o meno in relazione con il contesto che li accoglie e con gli adulti che ne fanno parte.

Il gioco assume una connotazione completamente diversa per ognuno dei momenti della relazione che intercorre tra l'adolescente, l'adulto e il servizio. Nella prima fase, ad esempio, quella in cui gli adolescenti tastano il terreno, gli educatori 'giochicchiano' ma non sono coprotagonisti con i ragazzi perché in questa prima fase il livello di interazione è abbastanza defilato. Il gioco è l'elemento trasversale aggregante ma che al contempo permette l'apertura all'idea di una diversa possibilità di stare insieme con l'adulto. In questa fase il ragazzino può venire e non far niente, può venire e giocare, può venire e chiacchierare. Nel gioco libero, il ruolo dell'adulto è defilato, i giochi a disposizione sono ping pong, giochi da tavolo oppure attrezzi di giocoliera o strumenti musicali. Solo dopo, a fiducia creata e relazione stabilita, gli adolescenti giocano, e anche molto, con gli operatori (Claudio Zasso - Cagliari).

Il gioco crea relazioni e la relazione è la dimensione che adolescenti e giovani cercano e creano in questi spazi (Massimo Aghilar - Spazio aperto Torino).

Il gioco è una modalità di ingaggio per il coinvolgimento diretto dei bambini e dei ragazzi nei processi di progettazione partecipata; dove la stessa progettazione partecipata è gioco di ruolo in cui si gioca a fare gli architetti (Pier Luigi Turi - Laboratorio città sostenibile, Torino).

Il gioco la prima attività dell'essere umano la prima forma che l'essere umano usa per capire la realtà quindi per creare sapere (Franca Caltarossa - Venezia).

Si rende evidente da questa serie di risposte come, nella maggioranza dei casi, al gioco venga riconosciuto un valore fondamentale, che si declina in modi diversi a seconda che a esprimerlo sia un'educatrice della fascia di età dei più piccoli o un educatore che incontra preadolescenti e adolescenti. In altri casi, invece, il valore è associato in maniera più marcata all'uso strumentale che del gioco si può fare. Ciò che ci sembra importante dire a questo punto è che si può utilizzare il gioco ma limitarsi a questo ne riduce la portata e la forza: usare il gioco in una esclusiva ottica di "intrattenimento" o di "aggancio" lo impoverisce e lo rende, alla lunga, noioso. Il gioco deve essere rispettato, sostenuto, in certi casi anche difeso nella consapevolezza che esso si realizza indipendentemente dalla presenza o dal sostegno da parte dell'adulto; bambini e ragazzi giocherebbero comunque perché il gioco, per i più piccoli, è spazio vitale di elaborazione: di sé, della dimensione sociale, affettiva, emotiva ecc. Spazio vitale significa imprescindibile, non sostituibile, necessario. Agire in campo socio-educativo implica riconoscere il gioco come valore in sé ovvero spazio/tempo dove gli adulti possono non esserci; riconoscere questo implica riconoscere che in questo particolare spazio/tempo il 'potere' dell'adulto può non essere più presente, può scomparire, sottrarsi.

2.2 Peculiarità del gioco nei diversi contesti presi in esame

La seconda area di analisi riguardava l'individuazione delle caratteristiche che connotano il gioco nei contesti oggetto di analisi; in particolare ci interessava comprendere a quale funzione l'attività ludica risponde nelle realtà, a quale vocazione esso risponda e quali particolarità lo distinguono dal gioco utilizzato in altre realtà educative, ad esempio la scuola o le discipline sportive. L'interesse nasceva dalla constatazione che, soprattutto in ambiti non acculturati in materia, quando si parla di gioco spesso si tende a generalizzare e a pensare che gioco, forme di gioco, modalità di proposte di gioco siano sempre e comunque uguali in ogni contesto le si attivi. In realtà le esperienze prese in esame mostrano in maniera chiara alcune caratteristiche distintive della diversa modalità di interpretare il gioco nei centri, nei servizi e nelle attività ludico-ricreative:

Ciò che distingue il nostro approccio al gioco da quello proposto in altri contesti sono essenzialmente due elementi: il primo relativo alla scelta degli spazi che devono essere consoni al gioco quindi scuole o altre strutture che hanno un giardino o un parco, che hanno zone fresche e di sicuro ambienti molto gradevoli. Il secondo, relativo all'approccio al gioco non finalizzato a un apprendimento e per questo non si dà una diretta valutazione che finisce nel curriculum del bambino. Il gioco è proposto come attività piacevole per questo investe anche molto direttamente il corpo (Adele Ansaldo - Genova).

Lo si evince ancora dalla non finalizzazione dell'attività ludica a un apprendimento pre-determinato. Da noi si dà la possibilità al bambino di esprimersi nella maniera a lui più congeniale senza una finalità didattica, si dà la possibilità di potersi divertire ed esprimere le proprie potenzialità (Annamaria Berardi - Roma).

Da una parte è strumento che agevola la conoscenza reciproca sia degli adulti che dei bambini in senso culturale ma anche soggettivo e personale; dall'altra parte il gioco in ludoteca è un grande spazio di costruzione di sé per questo viene lasciato libero e senza alcun finalità se non quella di permettere il piacere di fare esperienza (Barbara Hoffman - Firenze).

Lo si evince, infine, dal rispetto delle scelte e dei tempi dei bambini e dei ragazzi. Coerentemente al principio per cui il gioco è tale solo quando liberamente scelto, intrinsecamente motivato, e personalmente diretto, in questi luoghi viene dato molto spazio

a quello che viene definito gioco libero, viene riconosciuto il gioco individuale e grande flessibilità ha la programmazione delle attività ludiformi⁷.

Quando i bambini giocano bene da soli s'è sempre detto: noi facciamo altro. Siccome la ludoteca è molto grande non c'è mai una cosa sola ovvero ci sono bambini che giocano, c'è un tavolone dove si propone un laboratorio, c'è l'angolo teatro dove i più piccolini si camuffano e fanno i travestimenti, c'è la cucina dove mamma e bambini piccolini si fanno il the, insomma c'è di tutto, diverse dimensioni parallele e l'ottica è proprio questa: avere sempre l'occhio a cosa sta succedendo intorno e dove non è necessario intervenire direttamente lasciare che le cose si svolgano in maniera naturale. Dove c'è un bambino con il genitore che insieme fanno un gioco da tavolo o fanno dei disegni va benissimo, nessuno va lì a dire venite a fare il laboratorio. Se c'è una mamma che tira fuori i pennarelli e si mette intorno un po' di bambini a disegnare e noi magari avevamo previsto un laboratorio di un altro tipo...lasciamo che vada avanti quello e magari quel laboratorio lo facciamo in un altro giorno quando i bambini si stanno annoiando. L'attenzione è sempre attiva a quello che nasce spontaneamente, a ciò che viene portato dentro dalle mamme, dai bambini chiaramente dove le cose languono dobbiamo avere delle proposte (Barbara Hoffman - Firenze).

Noi facciamo delle proposte laboratoriali, all'inizio non era così, adesso ascoltiamo quali sono le richieste dei bambini e questo è più efficace. Abbiamo cambiato impostazione perché una serie di bambini prendevano il laboratorio come un momento quasi di studio e ne soffrivano allora abbiamo preferito renderlo flessibile. I bambini stanno 6 ore al giorno a scuola, escono, vanno a casa mangiano e poi vengono in ludoteca; rimettersi seduti a fare il laboratorio, per loro, era come tornare a scuola, era una costrizione (Stefania Guccione - Palermo).

Naturalmente poi ci può essere anche il bambino che decide che quel giorno vuol giocare per conto suo certo se la cosa va avanti sempre così cominceremmo a preoccuparci perché se lui non vuol partecipare ai giochi con gli altri bambini perde un momento... riteniamo che il bambino possa avere bisogno del suo momento individuale (Annamaria Berardi - Roma).

Come si rende evidente dalle parziali risposte riportate esistono dimensioni che connotano in maniera peculiare questo tipo di spazi, quelle emerse sono:

- scelta/predisposizione di spazi che favoriscano il gioco sia libero che strutturato, sia all'interno che all'esterno dell'edificio quando si tratta di servizi
- possibilità di tipologie di realtà ludiche diverse nello stesso spazio
- flessibilità della programmazione in funzione dei bisogni dei bambini, del gruppo ma anche di ciò che è presente contestualmente e spontaneamente
- riconoscimento dell'importanza anche del gioco individuale
- riconoscimento del valore del gioco non diretto da parte degli adulti
- non finalizzato a un apprendimento che rappresenta un obiettivo da verificare o valutare

2.3 Il ruolo dell'adulto

In generale il ruolo messo in campo dall'adulto professionalmente impegnato nei progetti che rientrano in quest'area di intervento è molteplice, complesso e non sempre di facile assunzione.

Il ruolo rispetto al gioco che l'adulto attiva con i primi cambia per fascia di età, quindi per esigenze inerenti al momento dello sviluppo che stanno attraversando. Rispetto al target 3-11/12, applica una serie di funzioni che di seguito abbiamo raccolto e identificato prendendo a prestito la suddivisione già prodotta da Braga (2005, p. 95):

⁷ Gioco libero ovvero non guidato dall'adulto, che nasce dall'iniziativa autonoma dei bambini, e si distingue dai momenti di attività di lavoro proposti e guidati dagli adulti e dalle attività ludiformi ovvero quelle attività guidate dagli adulti. Definizione tratta da Braga, 2005, p. 24-25.