

METTIAMOCI IN GIOCO. L'ATTIVITÀ LUDICA COME ESPERIENZA EDUCATIVA VINCENTE PER PRENDERSI CURA DI SÈ E DELLA RELAZIONE CON GLI ALTRI

ABSTRACT

Il gioco è dato dall'ingresso nella dimensione separata dalla realtà che J. Huizinga definisce *il cerchio magico*. Durante il lockdown del 2020, gli educatori che lavorano con persone adulte con disabilità intellettiva, hanno cercato una dimensione diversa di educazione tramite la creazione di un gioco a squadre. In un mondo virtuale si è creato il *dispositivo* di R. Massa che, come tale, ha permesso lo svelamento di caratteristiche personali e competenze sociali esperite solo tramite esso.

Introduzione

Il presente contributo si pone come una personale riflessione pedagogica a partire dall'esperienza intercorsa nei mesi tra marzo e maggio 2020 in cui i servizi per persone con disabilità intellettiva hanno dovuto, su mandato dei Dpcm nazionali, interrompere l'erogazione di servizio in presenza traslando il supporto e il proprio lavoro educativo in una dimensione distante dall'usuale, a causa dell'emergenza covid-19. L'esperienza riportata è legata al gioco e a come la dimensione educativa abbia trovato un modo per declinarsi compiutamente nonostante la distanza e le difficoltà. Questo gioco è stato creato con le persone con disabilità intellettiva che frequentano un Centro Socio Educativo della periferia di Milano e con coloro che partecipavano al Progetto L-inc¹, progetto di ricerca basato sull'inclusione sociale di persone con disabilità intellettiva durato tre anni e compiutosi nel 2020, che intendeva perseguire gli obiettivi di vita individuali tramite la modifica delle modalità di presa in carico. Questo contributo vuole riportare un'esperienza di resistenza educativa alle avversità, ragionando su quanto sottende la messa in pratica di attività che nascondono dimensioni ben più importanti di quanto si palesi.

1 Il progetto L-inc (Laboratorio Inclusione Sociale Disabilità) basa il suo intervento sull'inclusione sociale promuovendo i Progetti di Vita delle persone sulla base delle loro ambizioni e dei loro desideri, supportandoli nel sostegno dei loro bisogni in un'ottica di miglioramento della qualità della vita (per informazioni più dettagliate si rimanda al sito www.laboratoriolinc.it).

Lo spiazzamento educativo e la ricostruzione del proprio ruolo in un periodo storico emergenziale

Durante i mesi di lockdown gli educatori dei Centri Socio-Educativi per persone con disabilità intellettiva sono stati privati della modalità relazionale in presenza spesso ritenuta, erroneamente, l'unica possibile per educare. In quanto elemento necessario per l'agire educativo, la relazione è sempre presente (Palmieri e Prada, 2008) ma, forse, se vogliamo trarre qualcosa di positivo da questo clima di insicurezza e sofferenza, possiamo asserire che l'educazione sopravvive anche laddove viene a mancare una relazione in presenza. Le prime settimane di quarantena hanno provocato negli educatori, dopo un attimo di spaesamento, una risposta formativa e organizzativa serrata con una progettazione settimanale rigorosa, quasi a voler traslare la copertura delle ore dei servizi nella vita domestica. Lavorando al Progetto L-Inc, però, noi educatori ci siamo abituati alla flessibilità, alla mutevolezza, e perché no, anche all'improvvisazione ma, soprattutto, al rispetto dei tempi, delle modalità e delle volontà della persona. Così come noi ci sentivamo spiazzati, confusi, spaventati, anche le persone con disabilità intellettiva con le quali lavoriamo provavano le stesse emozioni, forse anche amplificate dal fatto di aver bruscamente interrotto delle attività frequentate sul territorio di residenza senza che si potesse chiarire con loro il perché e comunicargli tempi e modalità di ripresa. Quindi, come pretendere produttività, attenzione e dinamicità in un momento in cui, noi stessi, faticavamo a perseguirle?

Ci siamo scontrati con una dinamica tipica del nostro tempo, quella del "dover produrre" a tutti i costi, del dover occupare il tempo, riempirlo di attività, chiedere riscontri, fare e far fare. In questo modo ci sembrava di continuare quanto fino a quel momento progettato quando, in realtà, la scacchiera sotto i nostri piedi stava subendo grosse trasformazioni. In merito alla logica prestazionista e assistenziale che viene spesso usata come risposta in varie situazioni e che l'improvviso avvento della pandemia ha evidenziato con forza, G. Prada, J. Orsenigo, S. Faucitano e P. Marcialis scrivono: «Ogni volta che il mondo della vita si trasforma (per esempio, in occasione di cambiamenti sociali strutturali, come la crisi attuale) anche il "mondo della formazione", seppur in modo non lineare, cambia» (Marcialis, 2015, p.22). Pur parlando di un contesto totalmente differente da quanto trattato dagli autori sopracitati, ritrovo nelle loro parole molte delle dinamiche attuali che descrivono come un ricorso alla prestazione e all'assistenza possano far sentire l'educatore in un porto sicuro e riconosciuto, e conferirgli, nuovamente, il ruolo professionale e il mandato che lo giustifica, spazzato via da dinamiche esterne imprevedibili. In un contesto casalingo, a distanza, sradicato da luoghi conosciuti e atti all'educazione, l'educatore che svolge un lavoro per sua natura connaturato alla presenza dell'Altro da sé, si trova a dover ricavare la propria dimensione educativa bilanciandola continuamente tra eccesso e privazione, tra donarsi e negarsi, tra pubblico e privato: «I contorni della professionalità educativa ci pare siano oggi come "tratti oltre" il proprio tradizionale assetto. All'operatore sembra essere richiesto un intervento che o supera o restringe la sua identità professionale. Che sia per sovrapposizione, nel momento in cui si avverte la necessità di prestazioni supplementari rispetto a quella educativa, o piuttosto per erosione, che riduce l'educativo ad altro, ad assistenzialismo, a controllo o a semplice aiuto, i confini professionali sembrano essere posti in discussione» (ibidem).

Trovare un bilanciamento che riconduca all'educativo e non solo all'assistenzialismo o alla logica prestazionale, senza fare ricorso al "fare" fine a se stesso ma ponendosi in ottica di osservazione e, perché no, anche di attesa, è essenziale se si vuole svolgere questo lavoro con attenzione pedagogica e con rispetto della propria professionalità.

Il mandato primario dell'educatore, come spesso ci viene ricordato durante gli studi universitari, è quello di "lavorare per la propria inutilità", frase che è bene riportare alla mente di tanto in tanto mentre si lavora, specialmente quando lo si fa con persone con disabilità, con le quali la tendenza a sostituirsi è più facile e più radicata nel pensiero comune. Lavorare perché si diventi inutili, perché le persone riescano a trovare la propria modalità di stare al mondo e perseguirla autonomamente è anche prerogativa del Progetto L-Inc, cui scopo ultimo è appunto quello di permettere alle persone di creare il proprio Progetto di Vita basandosi sulle loro necessità ma anche e soprattutto sulle loro volontà. Per questo motivo è stato importante attivarsi per mantenere una vicinanza che ci era impossibile fisicamente e, nonostante le validissime proposte di attivazione, è stato necessario riconoscere dei diritti che spesso a tutti noi, in questa postmodernità, sono negati: il diritto allo svago, alla riflessione personale, ad avere il tempo per coltivare un hobby e anche il diritto alla noia, così bistrattato eppure così fondamentale per l'immaginazione e la progettualità futura.

La nascita del nostro gioco e il suo perché

Proprio in virtù di questo abbiamo pensato di ritagliarci uno spazio per noi, uno spazio che non fosse un'attività finalizzata a produrre qualcosa a livello materiale o intellettuale, ma che ci aiutasse nel mantenerci vicini, nel condividere esperienze, nel fare e coltivare amicizie; uno spazio educativo a tutti gli effetti ma più destrutturato rispetto ad altre attività. Quindi, abbiamo proposto di giocare! Il gioco è improduttivo ma arricchente: «L'educatore dovrebbe sapere che il gioco non è educativo, perché grazie al suo dispiegamento sia possibile trasmettere un contenuto o un sapere. Il gioco è educativo perché è profondamente libero, perché è separato dalla logica mezzi-fini» (Antonacci, 2016, p. 46). Al costrutto riassunto nell'espressione "impariamo giocando", abbiamo preferito quello dell'"impariamo dal gioco". Si potrà dire che in tempi difficili non sia lecito svagarsi ma l'essere umano, come gli animali, gioca da sempre e lo fa anche in situazioni difficili, e non solo per sdrammatizzare quanto vissuto ma anche per rielaborarlo in una cornice di senso. Il gioco, infatti, permette non di distrarsi dalle dinamiche in atto, come per senso comune si è indotti a pensare ma, al contrario, permette di "allenarsi alla vita", di attuare un'esperienza trasformativa e rielaborata della propria esperienza e del proprio io. È componente attiva del vivere comune e andrebbe alimentato e nutrito anche in età adulta, come abbiamo provato a far noi, poiché «il rito, il gioco, la festa e il culto sono rappresentati e agiti al fine di mantenere e infondere benessere nella comunità e garantirne la continuità» (ivi, p. 47). Garantire una continuità comunitaria, un senso di appartenenza e di legame sociale era il nostro intento ultimo. La componente sociale del gioco è ben chiara a J. Huizinga, storico olandese che negli anni '30 del secolo scorso decise di occuparsene, il quale lo definisce come elemento «[...] indispensabile all'individuo, in quanto funzione biologica, e alla collettività per il *senso* che contiene, per il significato, per il valore espressivo, per i legami spirituali e sociali che crea, insomma in quanto funzione

sociale» (Bertolo e Mariani, 2014, p. 6). Il gioco permette l'incontro e lo scontro, entrambi presenti nelle nostre dinamiche sociali, consentendo di farne esperienza in una modalità priva di conseguenze sulla vita reale. Huizinga parla infatti del gioco collettivo come realtà dal «[...] carattere antitetico che si svolge per lo più tra "due partiti"» (Huizinga, 2001, in Antonacci, 2016, p. 73). Si parla in merito di *componente drammatica del gioco*: «[...] è esperienza di contrapposizione [...] che consiste nel continuo bilanciamento tra le parti. [...] il gioco insegna a dimorare sulla soglia, a sostare in uno spazio fragile di tensione polarizzante» (Antonacci, 2016, p. 77), permettendo così di esercitare l'alleanza ma anche il dissidio. Il *gioco* è, quindi, la creazione di un'esperienza di *liminalità*² che si inserisce nello scorrere della vita ma da essa si differenzia, risiede in uno spazio e un tempo distinti che permettono di sperimentarsi come in una sorta di "palestra" dove gli errori commessi, le debolezze ma anche le vittorie e le battaglie non hanno ripercussioni sulla vita di tutti i giorni. Nella pedagogia del gioco, questa realtà distinta viene definita *cerchio magico*³ «[...] delimitato e conchiuso, nel quale accadono eventi speciali, straordinari, differentemente da quanto accade per le esperienze della vita vissuta e per lo svolgimento delle attività quotidiane. Il luogo dove si svolge il gioco è separato dallo spazio ordinario, perché viene delimitato formalmente, come lo è il campo da gioco, oppure perché viene investito di caratteristiche magiche e speciali dai giocatori stessi [...]» (Antonacci, 2016, pp. 52-53). È un'area protetta, una zona di transizione e passaggio che permette possibilità anche inverosimili; anzi, la sua bellezza risiede proprio in questo.

L'uso della tecnologia come strumento educativo necessario

Per creare questa realtà diversa in una dimensione immateriale, è accorsa in nostro aiuto la tecnologia che ci ha permesso la realizzazione di un cerchio magico virtuale definito dall'ingresso di ognuno di noi in una "stanza" multimediale. La preponderanza con cui la tecnologia e internet sono entrati nelle nostre vite, ha comportato spesso che le si accusasse di devianze e pericoli portando a un tutoraggio e un atteggiamento di protezione più o meno giustificati nei confronti di chi viene ritenuto ingenuo nel loro uso (spesso le persone con disabilità intellettiva rientrano in questa categoria). In casi come questo, invece, può essere addirittura la sola opportunità di rendere l'educazione accessibile. In molti si sono arrovelati riguardo all'opportunità di far ricorso alla tecnologia in ambito educativo e, anche se non è questa la sede per trattare l'argomento, è bene sapere che quanto e se l'accesso ad internet possa ritenersi uno strumento di accesso democratico all'educazione rimane una domanda aperta: «[...] the advent of the Internet changes who we are. [...] We cannot say if it brings good things or bad things because it brings a whole new departure and the potential of many different things. The question asked [...] is if one of the potentials of the Internet is global democracy and if so what implications this has for education» (Wegerif, 2017, pp.17-18)⁴. Grazie allo strumento tecnologico, infatti, è stato possibile far partecipare

2 Corsivo mio.

3 Ibidem.

4 «[...] L'avvento di Internet cambia chi siamo. [...] Non possiamo dire se porti buone cose o meno perché comporta una nuova partenza e il potenziale per molte nuove cose. La domanda posta [...] è se uno dei potenziali di Internet sia la democrazia globale e, se così fosse, quali implicazioni comporti per l'educazione» (traduzione mia).

non solo le persone in carico al servizio ma anche tutti coloro che prendevano parte a vario titolo al Progetto L-inc – i quali, seguendo diversi percorsi di vita, non si erano mai incontrati – permettendogli in tal modo di sperimentare nuove capacità e di accedere ad esperienze a cui non avrebbero potuto partecipare altrimenti, a causa di una burocrazia ferraginoso data da una gestione rigida del welfare. Ciò dimostra come «proprio sul terreno formativo cultura dell’oralità e cultura digitale sono, quindi, nel loro insieme utilizzabili, perché ognuna di esse aggiunge, sottrae, integra qualcosa rispetto all’altra» (Attinà e Martino, 2016, p. 152).

A dimostrazione di quanto detto, i confini di tempo e spazio, così importanti per chi gioca, erano, paradossalmente, ben presenti e reali, tanto quanto lo sarebbero stati in un gioco in compresenza fisica: quando qualcuno abbandona la stanza per problemi tecnici, per errore, per volontà, è equiparabile a qualcuno che nel mezzo del gioco si allontana dalla partita, uscendo dal cerchio magico. Anche chi viola le regole esce dal gioco pur restando fisicamente (o virtualmente) in partita. Questa realtà finzionale ha delle regole precise a cui tutti i giocatori devono attenersi per poter partecipare e giocare veramente e non “per finta”, deve quindi essere distinguibile e per determinarsi «[...] in termini “finzionali” occorre che si apra e che si chiuda, che crei una parentesi tangibile e riconoscibile, almeno per chi in essa lavora, tra il mondo della vita comune e il mondo dell’educazione, della formazione» (Palmieri e Prada, 2008, p. 253). La nostra realtà finzionale di gioco si apriva tutti i venerdì dalle 15.00 alle 17.00 con il nostro ingresso in una stanza virtuale permesso dall’applicazione Zoom, creando «uno spazio ridimensionato rispetto a quello del nostro soggiorno, ma che allo stesso tempo pareva esserne un’estensione spaziale in un’altra dimensione» (Lemke, 2014, p. 63); questo perché lo strumento tecnologico e le proposte video si possono ritenere «[...] spazio di attività dinamica visibile e udibile: vediamo e sentiamo qualcosa, in uno spazio e in un tempo virtuali, che ha un qualche rapporto indefinito con lo spazio e il tempo immediati abitati dai nostri corpi» (ivi, p.65).

L’importanza del gioco e la sua serietà

Durante le partite si scontrano tre squadre in una serie di *mini-match*, in numero variabile a seconda della partita e solitamente con un fil rouge che li lega. Le tre squadre si sono attribuite tre colori (rosso, azzurro e arancione) che vestono ad ogni partita per potersi riconoscere in una squadra e distinguersi dalle altre. Inoltre, a seguito di un brainstorming, hanno scelto dei nomi piuttosto fantasiosi nei quali ognuno ha portato un po’ della sua creatività e della sua identità. Queste tre squadre, con l’aumentare degli incontri sono diventate sempre più affiatate e, alimentate anche dallo spirito competitivo, sempre più attive nel proporsi e riconoscere in sé, o in qualche altro componente della squadra, capacità e talenti. La difficoltà risiedeva nello svolgere un gioco a squadre stando ognuno a casa sua; la realtà ci ha tuttavia dimostrato che era più spontaneo del previsto e dopo una partita di rodaggio siamo diventati molto più agili nel gioco e nell’organizzazione. La possibilità di condividere lo schermo ci ha consentito di essere tutti concentrati sulla stessa dinamica, come se condividessimo un tabellone di gioco, e l’applicazione di vedere tutti simultaneamente, in modo da ricreare la dimensione collettiva. Giocare insieme permette di concentrare le proprie energie in un luogo e in un tempo precisi, quindi, «il gioco dona presente, ci tiene

attenti e presenti qui ed ora» (Antonacci, 2016, p. 54). Non è rimandabile e non ci si può preparare in anticipo, si vive nel momento in cui viene attuato e risulta essere «[...] un concetto contraddittorio. Il gioco è serio ma non serio; futile ma profondo; fantasioso e spontaneo, ma legato a regole e ancorato al mondo reale» (Gray, 2015, p. 148). L'importanza del gioco è mostrata nel livello di attenzione dei giocatori, nella loro partecipazione alla richiesta, nel modo in cui ci si espone nel fare anche cose che non sono necessariamente nelle proprie corde; comporta un impegno, una serietà e una determinazione non scontate. Giocare è «[...] un'azione libera: conscia di non essere presa "sul serio" e situata al di fuori della vita consueta, che nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore; azione [...] che si svolge con ordine secondo date regole, e suscita rapporti sociali che facilmente ci circondano di mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo solito» (Bertolo et al., 2014, p. 6). Il gioco è espressione di libertà nel momento in cui si seguono le regole, se ciò non viene fatto, il cerchio magico si frantuma, il gioco si interrompe e si pone fine ad ogni possibilità di collettività e di scambio: «[...] nel momento in cui giochiamo, anche se ci stiamo divertendo, siamo tremendamente seri: calati nel contesto del gioco, le sue regole sono per noi validissime e imprescindibili, gli obiettivi fondamentali, le distrazioni insopportabili» (ivi, p. 7). La serietà del gioco è un fattore importante da sottolineare, non è serio ma molto serio: si gioca solo e quando si crede davvero alle dinamiche di gioco, si seguono i precetti di questa altra realtà, ci si applica con pazienza e costanza per ottenere risultati poiché «giocare a un gioco è lo sforzo volontario di superare ostacoli non necessari» (ivi, p. 11) ma che richiedono le stesse energie che richiederebbero se lo fossero e, quindi, meritano la stessa serietà nell'affrontarli.

Il gioco che abbiamo organizzato si sviluppa come un torneo di più partite ognuna autoconclusiva, ossia che non ha ripercussioni su quella successiva se non nel punteggio, che di volta in volta va sommandosi. Ogni gioco è progettato pensando alle potenzialità (conosciute o ipotizzate) di ogni giocatore, questo con la volontà di valorizzare la persona e al contempo spronarla ad attivare tutte le sue possibilità. La partita è strutturata come un macro-contenitore in cui le squadre si sfidano in più giochi (tre o quattro a partita) che solitamente hanno un oggetto comune ma che viene affrontato con modalità diverse. Il gioco, come detto, non è necessariamente un'attività gentile, anzi, la competizione, il mancato raggiungimento di un obiettivo, lo scontro, sono tutte dinamiche che possono infervorare gli animi, far provare frustrazione o delusione. Per questo motivo è molto importante mantenere un'attenzione educativa alle dinamiche inimmaginabili in gioco proprio perché nonostante l'attenzione alla strutturazione del setting – inteso «[...] come "luogo" che necessita di un contesto fisico e materiale, e che si connota come contesto affettivo-relazionale e semantico, che presuppone un contenitore e una cornice necessaria per l'esperienza educativa; un luogo che gli educatori sono chiamati a creare e a presidiare» (Palmieri e Prada, G., p. 142) –, è impossibile prevedere le dinamiche che nascono nel momento in cui si gioca e che sono dettate dall'imprevedibilità e dalla singolarità dell'individuo. Questo se il setting «[...] è fatto apposta perché al suo interno accadano determinati eventi, si creino certe relazioni e si costruiscano particolari interazioni, si scambino e si costruiscano determinati significati, ci si apra o meno a modalità di interazione e di significazione diverse da quelle abituali, si ampli il campo di esperienza di chi in questo

luogo, anche solo temporaneamente, abita» (ibidem). Ogni esperienza educativa viene predisposta all'interno di quello che con le parole di R. Massa definiremmo *dispositivo* che definisce gli elementi della sperimentazione di sé ma che non può prevederla, catalizzarla come si era previsto e desiderato o giostrarla a piacimento. Quello che spontaneamente si è creato durante le nostre partite è esclusivo e irripetibile proprio perché creatosi in quello specifico contesto. Abbiamo visto nascere amicizie, scoppiare rabbia e frustrazione, svilupparsi dinamiche di supporto per gli altri, inorgogliersi per proprie capacità insospettate e, proprio come dovrebbe avvenire nella vita comunitaria, abbiamo allenato la pazienza, il rispetto dei tempi e dei modi di essere degli altri, esercitato l'alleanza e partecipato a grosse risate tutti insieme come avveniva in momenti più sereni. Si è venuta a creare una narrativa nuova, che non si limita al racconto orale di qualcosa ma «[...] è anche insita nella prassi dell'interazione sociale, prima di trovare espressione linguistica» (Bruner, 2016, p. 81), permettendo di comprendere come «[...] tradurre l'esperienza in termini narrativi non sia solo un gioco infantile, quanto piuttosto uno strumento di creazione di significato che domina gran parte della vita nell'ambito di una cultura [...]» (ivi, p. 97-98).

Tutto questo richiede però dei tempi e una preparazione adeguata proprio in virtù del fatto che il gioco è un'esperienza seria e come tale va affrontata. Una volta definite le tre squadre e prima di iniziare a giocare, abbiamo fatto degli incontri singoli con ognuna di esse per permettere ad ogni gruppo di trovarsi, guardarsi in faccia (anche se tramite video), conoscersi e decidere insieme che nome e che colore identificativo attribuirsi. Questi momenti di pre-gioco sono stati importanti per potersi riconoscere in un gruppo di persone, creando un senso di comunità e permettendo la reciproca conoscenza. Senza questa fase, non avremmo avuto la stessa partecipazione alle partite e la stessa forza motivatrice che le ha avvolte. Infine, abbiamo predisposto la prima partita il venerdì pomeriggio e quel momento è stato mantenuto per tutte le partite seguenti. Questo ha permesso la creazione di un nostro particolare rito, che comporta una preparazione nella settimana e un sentimento di attesa finalmente soddisfatto nell'incontrarsi tutti insieme nella nostra stanza multimediale. L'importanza del rito risiede nel suo rappresentare una cesura rispetto allo svolgersi della vita quotidiana facendo di un momento qualunque un'esperienza particolare: «Culturalmente, il rito si propone come una pratica – unica o ripetuta nel tempo – che mobilita corpi ed emozioni delle persone, stimolandole, attraverso spazi, tempi, regole ben precise, ad una loro espressività, ponendo in discussione, ma nel contempo rafforzandone l'identità in modo da consentir loro di affrontare, una volta “uscite” dal rituale, ciò che sta fuori, che spesso si pone con caratteristiche di novità, di estraneità alle abitudini contratte» (Palmieri e Prada, G., 2008, p. 47).

Come l'atto del giocare può essere un esercizio di cura di sé e degli altri

Questo gioco ha permesso un'unione di intenti ed energie finalizzate al solo divertimento e al benessere individuale e collettivo. Paradossalmente, concentrandosi sul gioco ci siamo dedicati al nostro benessere emotivo e mentale, creando un'opportunità non solo di svago ma soprattutto di cura della persona in un momento

di difficoltà. Si può affermare sia stata una forma di promozione della Qualità della Vita (Schalock e Verdugo, 2012) in un momento storico in cui era stata ridotta al minimo, soprattutto per le persone con disabilità e le loro famiglie, che si son trovate a far fronte a difficoltà comuni a tutti in aggiunta a quelle preesistenti o dettate da affaticamenti dovuti alla mancata possibilità di fornire strumenti adeguati a vivere questa situazione inimmaginabile. La Qualità di vita è valutata secondo criteri oggettivi che «[...] si riferiscono di solito a condizioni esterne, intese dal punti di vista ambientale, come la salute, il social welfare, le amicizie, gli standard di vita, l'educazione, la pubblica sicurezza, l'abitazione, il vicinato e il tempo libero» (Schalock e Verdugo, 2012, p. 199) e indicatori soggettivi che «[...] si concentrano sulle relazioni soggettive di una persona alle esperienze della vita e sono di solito misurati secondo due prospettive: benessere psicologico o soddisfazione personale» (ibidem). In questo senso, la nostra proposta di gioco si inserisce in una cornice di affaticamento e, insieme ad altre proposte, permette di curarsi di sé e del proprio benessere. Si può parlare quindi di qualità della vita come «[...] concetto emancipante, poiché accetta le scelte personali e riconosce i valori personali. A tutto questo i servizi debbono riservare tempi, durata e intensità diversi [...]» (ivi, p.313) e per questo è stato svolto un intenso lavoro preparatorio e poi di coordinamento del gioco proposto.

Questo gioco ha permesso collaborazione e unione di intenti all'interno delle famiglie: un ragazzo partecipa con il sostegno del fratello che, fuori schermo, lo aiuta a comprendere le richieste del gioco e a partecipare attivamente facendo da vero mediatore; qualcuno ha dovuto appoggiarsi ai genitori per accedere alla stanza virtuale fino a che non ha imparato a farlo da solo; altri genitori rimangono "in zona" allungando un orecchio e aiutando figli/e a comprendere le richieste del gioco perché possano partecipare attivamente; tutto ciò ha esteso l'attività del giocare a tutta la realtà familiare. Non a tutti questo è piaciuto, proprio perché il gioco stesso permette ai genitori di fare da facilitatori ma non di sostituirsi totalmente ai figli, come purtroppo alle volte accade. Il gioco permette quella che negli anni Trenta del secolo scorso lo psicologo russo Lev Vygotsky definì, in merito al periodo infantile, *zona di sviluppo prossimale* ad indicare «[...] l'insieme delle attività che un bambino non è in grado di svolgere da solo o con altri dotati delle medesime capacità, ma in cui può riuscire se ha la collaborazione di qualcuno più esperto» (Gray, 2015, p. 207). Traslando questo concetto all'età adulta, si nota come ogni componente del gruppo, infatti, ha delle capacità personali che possono aiutare i compagni a scoprire le proprie e spronarli ad allenarle e migliorarsi. L'aiuto degli altri, laddove non ha componenti di sopraffazione, è essenziale per potersi esercitare nelle proprie potenzialità e alimentare le proprie aspettative in merito. Con il sostegno di tutti sono migliorate anche le capacità tecniche e di relazione con lo strumento multimediale e già dalla seconda partita era evidente come tutti fossero più in confidenza con la tecnologia e con la modalità di gestione del gioco. Una conseguenza naturale del gioco è stata l'aumento del livello di attenzione e della capacità di tenuta di questo per lungo tempo. Non si deve credere che ciò sia solo dovuto all'interesse per ciò che veniva proposto quanto piuttosto all'essenza del gioco stesso: si può partecipare a tante attività interessanti avendo comunque un calo di attenzione e di coinvolgimento; non si può invece partecipare ad un gioco se non si gioca veramente, se non si è attenti ai turni, ai ruoli, alle regole che reggono il

gioco stesso poiché «[...] qualunque forma di gioco chiama in causa una buona dose di autocontrollo» (ivi, p. 161). Ad aver sottolineato la natura regolamentata del gioco fu Vygotsky parlando di paradosso in relazione al gioco, dal momento che il giocatore «[...] adotta la linea della resistenza minima – fa quello che gli va di fare perché il gioco è legato al piacere – e allo stesso tempo impara a seguire la linea della resistenza massima – si assoggetta a regole, rinunciando a fare quello che gli va – perché proprio attraverso l’assoggettamento alle regole e la rinuncia agli atti impulsivi può conseguire il piacere» (ibidem). Il divertimento è garantito fino a che si gioca con impegno e attenzione; quando ciò non avviene semplicemente non si sta giocando.

In questo lungo periodo di quarantena, di sospensione delle attività in presenza sul territorio e con gli altri, abbiamo quindi cercato un modo per ricongiungerci come gruppo, riconoscerci e aiutarci a far fronte ad una realtà incerta e, sotto molti aspetti, spaventosa. Ciò ci ha permesso di condividere questa esperienza, di restare in relazione e in amicizia con altri, componente a cui Aristotele attribuiva importanza: «[...] anche nel caso dell’amico si dovrà con-sentire [condividere il sentire] che egli è, e questo avviene nel con-vivere [syzen] e nel mettere in comune [koinonein] discorsi e pensieri. Pertanto, si ritiene che gli esseri umani con-vivano e non che semplicemente vadano a pascolare nello stesso luogo, come il bestiame» (Baracchi, 2016, p.195).

Ci siamo sentiti tutti chiusi in una realtà difficile sulla quale non avevamo presa quindi «[...] laddove si è impossibilitati ad uscire da un contesto, [...] occorre allora creare delle cesure, degli “stop” artificiali che promuovano un lavoro di consapevolezza e di comprensione di sé, del proprio modo di stare al mondo e traccino possibili traiettorie di progettazione esistenziale, anche se minima e limitata» (Palmieri e Prada, 2008, pp. 167-168). Si può sostenere, quindi, che anche il nostro giocare ha permesso una serenità e una rielaborazione della realtà tale da poterla riprogettare, da permetterci di uscire dal tempo presente del gioco per proiettarci in un futuro possibile. G. Bateson, antropologo, sociologo e psicologo britannico, parlava del fenomeno ludico come di un’esperienza di metacomunicazione, di scambio di messaggi inerenti alla relazione o al contesto in cui si trovano i soggetti; ciò conferma la sostanza inclusiva e comunitaria del gioco. Non a caso il gioco, come il rito, è da sempre componente culturale presente in ogni società umana e in ogni periodo storico a dimostrazione della valenza fondativa ed educativa di questa attività.

A seguito di questa esperienza, se possiamo dare un consiglio, il modo migliore per rigenerarsi dopo questo periodo di fatiche, è fare ciò che l’essere umano, e non solo, ha sempre fatto: giocare. Se temete poi, seguendo il nostro suggerimento, di sprecare il vostro tempo in attività improduttive e futili ricordate le ben più autorevoli parole di Calvino che affermava «io penso che il divertimento sia una cosa seria» (Brugnetini et al., 1987, p.9).

Quindi, siete pronti a giocare?

BIBLIOGRAFIA

- Antonacci, F. (2016). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funambuli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Attinà, M. e Martino, P. (2016). Lo spazio pedagogico del 'come se'. Morfologia narrativa tra oralità e digitalità. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, anno V (2), 145-153.
- Baracchi, C. (2016). *Amicizia*. Milano: Ugo Mursia Editore.
- Bertolo, M. e Mariani, I. (2014). *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Brugnettoni, M. A., Brunori, A., Costantini, L., et al. (a cura di) (1987). *Il gusto dei contemporanei, intervista a Calvino con gli studenti di Pesaro (11 maggio 1983)*, (3), 1-17.
- Bruner, J. (2016). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B. e Derry, S. J. (a cura di) (2014). *Videoricerca nei contesti di apprendimento* (7.ed). Gravellona Toce (VB): Raffaello Cortina Editore.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Lemke, J. (2014). Epistemologia del video dentro e fuori la "scatola". L'attraversamento di spazi attentivi. *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, (7. ed), 63-82.
- Marcialis, P. (a cura di) (2015). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. e Prada, G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Schalock, R. L. e Verdugo, A. M. (2012). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini Editoria Scientifica.
- Wegerif, R. (2017). *Education, technology and Democracy: Can Internet-Mediated Education Prepare the Ground for a Future Global Democracy?* In E. Corbi et al. (a cura di) *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, anno VI (1), 17-35.