

# Nuove agenzie di socializzazione, nuove rappresentazioni degli stadi evolutivi e il gioco

di Paolo Ursino

## 1. Gruppi e istituzioni tra biologia e cultura

Nel linguaggio corrente il termine socializzazione sta ad indicare la possibilità e la capacità che il soggetto, giovane o adulto che sia, ha di interagire con gli altri, con tutti coloro con i quali entra in rapporto nel corso della sua vita. Più in generale, la socializzazione è il processo attraverso il quale, a partire dalla nascita, si entra a far parte di una società che presenta già una sua strutturazione ed organizzazione. L'esistenza dell'individuo è caratterizzata da un continuo passaggio da una realtà di gruppo all'altra, sia essa una istituzione a tutti gli effetti o un gruppo informale, e allo stesso tempo, soprattutto da una certa età in poi, dall'appartenenza a più gruppi, diversi per struttura e funzione. Tutte queste realtà collettive segnano l'esperienza evolutiva dell'uomo, in quanto costituiscono quel ventaglio di agenzie in cui si organizza, si struttura e muta la personalità.

Prima di entrare nel merito delle questioni che concernono i mutamenti che tale processo ha subito nel corso degli anni come conseguenza dei cambiamenti della nostra società, ci interessa prendere in esame alcuni aspetti che sono più in generale alla base di quel particolare bisogno dell'uomo quale è appunto quello di condividere con i suoi simili modelli di organizzazione sociale, quindi di vivere all'interno di gruppi. Si vuole considerare in sede preliminare il bisogno dell'uomo di istituire, di dare un ordine alla realtà in cui si colloca; è principalmente

\* *Presentato dall'Istituto di Scienze filosofiche e pedagogiche.*

dalla soddisfazione di questo ordine di bisogni che derivano i comportamenti, le norme e i valori che determinano le modalità e la funzione della vita associata a vari livelli in un particolare contesto socio-culturale e in un determinato momento storico. In questo modo è possibile, anche per meglio dimostrare l'importanza della esperienza di gruppo in quanto tale, cogliere la interrelazione tra aspetti del processo istituyente correlabili alla stessa natura umana, e aspetti dello stesso processo riconducibili a soluzioni culturalmente determinate che, una volta legittimate, vengono trasmesse da una generazione all'altra proprio attraverso il processo di socializzazione.

A parte i sistemi istintuali di rilevazione dati e di reazione che sono relativamente fissi rispetto alle condizioni ambientali, quasi tutte le specie viventi posseggono, in modo variabile, la capacità di modificare le reazioni a stimoli che provengono dall'ambiente esterno, grazie all'esperienza che è fonte di apprendimento. L'uomo, in particolare, si presenta come un sistema aperto che, attraverso la sua naturale capacità di esperire e grazie alle opportunità che gli vengono offerte da un determinato contesto fisico e sociale, organizza, controlla e modifica la realtà secondo quelli che sono i suoi bisogni. D'altra parte «l'esistenza umana – affermano Berger e Luckman – è impossibile in una sfera chiusa di tranquilla interiorità; essa deve incessantemente esteriorizzarsi in prassi e ciò è dovuto alla struttura biologica dell'uomo. L'immanente instabilità dell'organismo umano rende imperativo per l'uomo stesso provvedersi di un ambiente stabile per la sua condotta; egli infatti deve specializzare e dirigere i suoi impulsi. Questi fatti biologici fanno da presupposti necessari alla produzione dell'ordine sociale. In altre parole, sebbene nessun ordine sociale esistente possa essere fatto derivare da dati biologici, la necessità in quanto tale discende dalla natura biologica degli esseri umani»<sup>1</sup>.

Ma per avvalorare la tesi sopra esposta, diremo che già Freud faceva riferimento a presupposti di ordine biologico per motivare il bisogno dell'individuo di dare un ordine alla realtà, e per spiegare così la nascita delle istituzioni. Dalle sue opere, quali *Totem e Tabù* e *Il disagio della civiltà*, si ricava che la

<sup>1</sup> P. L. Berger-T. Luckman, *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino 1969, p. 81.

spontaneità delle pulsioni originarie dell'individuo deve essere incanalata, in qualche misura controllata se non si vuole correre il rischio che diventi distruttiva per se stessi e per gli altri. Le istituzioni, l'organizzazione sociale nascerebbero quindi dalla soluzione di un conflitto tra pulsioni originarie e convivenza sociale, per opera di una energia libidica desessualizzata. L'individuo, secondo Freud, non potendo a lungo tollerare quel senso di colpa che risale all'uccisione del padre primordiale, si troverebbe nella situazione di dover rinunciare in una certa misura alla spontaneità istintuale, come conseguenza dell'impatto con le soluzioni culturali che un determinato gruppo sociale ha dato ai problemi di organizzazione della realtà. Infatti Freud afferma: «non è questione realmente decisiva se abbiamo ucciso il padre o se ci siamo astenuti dal farlo, in entrambi i casi dobbiamo sentirci colpevoli perché il senso di colpa è l'espressione del conflitto ambivalente, dell'eterna lotta tra l'Eros e la pulsione distruttiva di morte. Questo conflitto si accende appena gli uomini sono posti nella necessità di vivere insieme. Finché l'unica forma di comunità è la famiglia, il conflitto si esprime per forza nel complesso edipico, insedia la coscienza e crea il primo senso di colpa. Quando si cerca di allargare la comunità, lo stesso conflitto si perpetua in forme che dipendono dal passato, si rafforza e provoca un ulteriore aumento del senso di colpa. Dato che la civiltà obbedisce a una spinta erotica interna che le ordina di unire gli uomini in una massa collegata intimamente, essa può raggiungere tale meta solo per la via di un sempre crescente rafforzamento del senso di colpa. Ciò che cominciò col padre, si compie nella massa. Se la civiltà è il cammino evolutivo necessario dalla famiglia all'umanità, ad essa inseparabilmente si ricollega l'esaltazione del senso di colpa, come conseguenza del conflitto ambivalente innato, dell'eterna disputa tra amore e desiderio di morte: un'esaltazione forse, fino ad altezze che il singolo trova difficili da sopportare»<sup>2</sup>.

Ci siamo serviti di questi due diversi paradigmi teorici per sottolineare che ogni soluzione adottata per dare una risposta,

<sup>2</sup> S. Freud, *Il disagio della civiltà*, Torino, Boringhieri 1977, p. 267.

a livello formale o informale, ai bisogni di rapporto interpersonale dell'individuo, è sempre comunque il risultato di una interdipendenza di fattori di ordine biologico e culturale. È possibile quindi affermare che il bisogno di vivere nel gruppo costituisce la costante biologica, e la diversa struttura, estensione, diffusione, valore etc. costituiscono invece le variabili storiche e culturali.

In questa sede, per scelta ma anche per esigenze di sintesi, considereremo esclusivamente alcuni aspetti di carattere culturale che, secondo noi, hanno determinato maggiormente il mutamento di vari gruppi sociali (agenzie) in cui si realizza oggi il processo di crescita e di sviluppo dei soggetti in età evolutiva, e che hanno inoltre favorito una più diffusa consapevolezza circa il portato formativo ed educativo della esperienza di gruppo a qualsiasi età.

Attraverso il processo di socializzazione l'adulto propone sì alle nuove generazioni esperienze e valori attraverso i quali orientarle a determinate norme di condotta, ma comunica anche la maggior o minore importanza che riveste l'ambito in cui una determinata esperienza si compie. Il bambino naturalizza tutti quegli spazi fisici e di relazione nei quali vive determinate esperienze; egli li interiorizza rappresentandoseli man mano come necessari e universalmente validi, in quanto estendibili a tutti i bambini. In questo modo si realizza un vero e proprio processo di naturalizzazione dei diversi gruppi sociali, e le istituzioni di ogni ordine e grado diventano così dei sistemi di risposta che una società elabora ai fini del proprio mantenimento e per esigenze di controllo sociale. Bisogna aggiungere che i sistemi di risposta in quanto tali restano abbastanza fissi nel tempo, mentre a variare sono i modelli e le modalità di rapporto al suo interno, dal momento che mutano con il variare dei bisogni di individui e gruppi in un particolare momento storico. Ad esempio è difficile che in una società come la nostra si arrivi alla sostituzione dell'agenzia famiglia con un'altra istituzione educativa con gli stessi compiti, ma è abbastanza facile e relativamente frequente che questa subisca delle variazioni in ordine alla sua struttura, funzione e valore. A questi livelli l'istituzione subisce quei cambiamenti che sono il risultato del rapporto dialettico tra individuo, gruppi e società, e che è alla

base del mutamento sociale. Per meglio chiarire la dinamica di questi cambiamenti, basta pensare ai passaggi dalla famiglia estesa alla famiglia nucleare e da questa all'attuale famiglia a doppia carriera, passaggi che hanno determinato di conseguenza anche una riformulazione dei ruoli al suo interno.

## *2. Socializzazione, nuove agenzie e sviluppo sociale*

Il rapporto educativo che l'adulto stabilisce nei diversi gruppi in cui si trova ad operare con il bambino, serve a far sì che quest'ultimo sia informato dei vari ruoli che gli altri ricoprono e che lui stesso deve ricoprire nel corso della sua crescita e maturazione. Lo studio del processo di socializzazione diventa così più complesso per i continui e rapidi mutamenti che intervengono nella nostra società, producendo effetti sulla funzione delle agenzie e sulla strutturazione dei ruoli al loro interno. D'altra parte, proprio per i risultati raggiunti nella ricerca dalle scienze umane e sociali, le questioni inerenti lo sviluppo e la formazione della personalità non possono essere affrontate prescindendo dal rapporto tra aspetti soggettivi dell'esperienza e l'ambiente. Oggi l'attenzione dello studioso, come del resto di colui che direttamente è chiamato ad intervenire a livello educativo, deve essere rivolta a tutti i fattori che entrano nella relazione, in quanto l'individuo è una realtà integrata. Per dirla con Lewin: «il romanziere che narra la vicenda che sta alla base del comportamento e dello sviluppo di un individuo ci fornisce informazioni dettagliate circa i suoi genitori, i suoi fratelli, il suo carattere, la sua intelligenza, la sua occupazione, i suoi amici e il suo status sociale. Questi dati egli ce li presenta nella loro specifica interrelazione cioè come parte di una situazione totale. La psicologia deve assolvere al medesimo compito non con mezzi poetici, bensì scientifici. Il metodo deve essere quello analitico nel senso che i diversi fattori che influenzano il comportamento devono essere distinti con precisione. Dal punto di vista scientifico questi dati debbono essere rappresentati nella loro particolare collocazione all'interno della situazione specifica. Una totalità di fatti coesistenti visti nella loro interdipendenza viene denominata *c a m p o* [...]. La psicologia deve

concepire lo spazio di vita come un unico campo comprendente sia la persona che il suo ambiente»<sup>3</sup>.

Non c'è dubbio che alcuni mutamenti che sono intervenuti nella nostra società nel corso di questi ultimi anni abbiano modificato profondamente gli itinerari di formazione e di educazione delle nuove generazioni. Molti ambiti di esperienza un tempo confinati in una posizione subalterna rispetto ad agenzie quali la famiglia e la scuola, hanno assunto una maggiore centralità nella vita dell'individuo, fino al punto da consentire sempre più una rivalutazione dell'attività ludica e/o ludiforme.

Discipline quali appunto la psicologia, la sociologia, la pedagogia, l'antropologia, l'etologia, hanno tutte insieme contribuito a scoprire e a diffondere il valore dell'esperienza ludica non solo in funzione dell'apprendimento, ma più in generale della formazione della personalità. Data l'importanza dei primi anni di vita in rapporto al problema della strutturazione della personalità adulta, dobbiamo necessariamente partire da una riflessione sul gioco così come si configura oggi durante la prima infanzia, se vogliamo meglio comprendere anche come e dove tale attività si collochi nei periodi immediatamente successivi.

Bisogna dire che i risultati positivi raggiunti nella ricerca dalle scienze umane e sociali non bastano da soli a spiegare la maggiore sensibilità che attualmente si registra nei confronti dell'esperienza ludica da parte di settori sempre più ampi di opinione pubblica. Anche la domanda di informazione e formazione che a questo livello proviene da parte di insegnanti ed educatori, è il segno di un profondo mutamento culturale che si è verificato nel corso di questi ultimi venti anni in rapporto a quella che più comunemente e più in generale viene definita l'esperienza del tempo libero. Del resto qualsiasi risultato scientifico rischia di non poter offrire utili indicazioni per la pratica, nel nostro caso educativa, se non trova un ambiente culturale pronto a recepire i mutamenti che esso è in grado di produrre.

Non intendiamo naturalmente affermare che i cambiamenti di recente avvenuti in ordine alla rivalutazione del tempo libe-

<sup>3</sup> K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino 1972, p. 309.

ro costituiscono una prerogativa solo di questo secolo e in particolare di questi ultimi venti anni; sono già esistiti nel corso della storia periodi in cui è stata attribuita a questo spazio temporale una importanza fondamentale ai fini della crescita e della realizzazione dell'individuo. Basti pensare alla visione di Aristotele (nell'*Etica Nicomachea*) del lavoro come aspetto condizionante la vita dell'uomo fino al punto di negare a questo l'esperienza di libertà, alla concezione idealistico-sacrale che Platone aveva del gioco, ad alcuni aspetti della vita contemplativa professati dal Cristianesimo, all'uomo del rinascimento in cerca di un vivere felice e così via. Se non ci dilunghiamo oltre sugli aspetti storici del problema, senza dubbio di grande interesse e importanza, è perché non è nostra intenzione ricostruire l'evoluzione del pensiero sulle tematiche del tempo libero e dell'umana libertà; richiederebbe molto tempo e solo in parte ci aiuterebbe ad affrontare le più attuali problematiche che in questa sede si vogliono trattare, seppure in maniera sintetica.

Per individuare lo sfondo su cui far emergere l'immagine del gioco così come appare più diffusamente oggi, è necessario risalire ad alcune esperienze che hanno caratterizzato la nostra società alla fine degli anni sessanta. La critica che in quegli anni le nuove generazioni muovevano, anche nell'ambito di ideologie diverse, nei confronti delle più importanti istituzioni demandate alla cura, lo sviluppo e l'integrazione dei soggetti in età evolutiva, non era distruttiva, come spesso e da più parti si è voluto affermare, ma conteneva una forte motivazione al progetto e alla realizzazione di una nuova qualità della vita. Carenze a livello strutturale e nuove spinte ideali producevano di fatto un allontanamento degli schemi tradizionali di vita, tanto è vero che molte esperienze ritenute fino ad allora altamente formative perdevano parte del loro valore originario ed erano seriamente messe in discussione. La categoria del lavoro, quindi dell'impegno, anche per il verificarsi di fenomeni quali la disoccupazione e la sottoccupazione giovanile, perdeva la sua indiscussa centralità e si diffondeva sempre più una visione equilibrata del rapporto tra tempo dell'obbligo (lavoro, studio) e tempo libero. Come afferma Andrea Canevaro: «tra le poche scelte di vita possibile, da tentare e sperimentare direttamente, vi era il tempo libero, vale a dire il tempo non impiegato dai doveri della famiglia, degli studi, dei primi lavori ... Il tempo

libero viene investito della ricerca di esperienze alternative e, di conseguenza, della protesta. Si trova ad essere, in breve tempo, un tempo tormentato o preso in una morsa tra protesta e proposta, tra contestazione e progetto»<sup>4</sup>.

Questo interesse giovanile a prospettare un cambiamento anche in relazione alle varie esperienze configurabili nell'area del tempo libero, conteneva una specificità storica che aumentava la qualità della proposta/progetto, in quanto veniva rivendicato insieme il bisogno e il diritto alla riappropriazione in termini nuovi di una dimensione temporale, di un ambito di esperienza spesso poco considerati se non addirittura misconosciuti. Il mutamento importante è stato appunto quello relativo al passaggio da una visione del tempo libero in chiave prettamente compensativa, cioè di un tempo per lo più liberato dalla fatica e necessario esclusivamente a ricreare le energie indispensabili per affrontare di nuovo le attività impegnative (lavoro, studio), ad una visione in cui a quest'arco temporale veniva riconosciuta una maggiore importanza ai fini della realizzazione dell'uomo.

È appunto a partire da questo periodo che cominciarono ad essere proposte nuove forme di sperimentazione anche nei confronti dei soggetti più piccoli della nostra società. Si trattava di sperimentazioni così sentite e partecipate da far ritenere che potessero recuperare inadempienze educative e formative che si registravano in quelle realtà istituzionali da sempre legittimate alla cura e alla formazione delle nuove generazioni: la famiglia e la scuola. All'inizio la maggior parte delle sperimentazioni si collocavano nell'area del tempo libero estivo; nascevano modelli di soggiorni estivi di vacanza in contrapposizione alla colonia tradizionale, di centri diurni, di parchi gioco in città. All'interno di queste realtà ci si impegnava non solo a rinnovare i contenuti ormai obsoleti delle tradizionali esperienze di vacanza, per lo più orientate alla cura e alla pura evasione, ma anche a mettere in discussione le modalità più diffuse di rapporto adulto/bambino. In un certo senso si scorgeva nell'esperienza estiva rinnovata, alternativa secondo la definizione di quei

<sup>4</sup> A. Canevaro, *Dove la storia dell'uomo e del porcospino possono incontrarsi*, in «Animazione Sociale», suppl. al n. 5 «L'animazione estiva», Torino, Ed. Gruppo Abele 1988, pp. 5-6.

tempi, il momento iniziale di un cambiamento che avrebbe dovuto poi produrre delle conseguenze positive anche in agenzie quali la famiglia e la scuola. Si sottolineava infatti con forza e da più parti la necessità di un collegamento tra esperienze curricolari ed extracurricolari, in modo da garantire la realizzazione di una continuità educativa tra esperienze rapportabili a istituzioni con funzioni diverse. A questo punto il tempo libero tendeva sempre più ad essere considerato come un *terzo ambiente educativo*, all'interno del quale promuovere esperienze educative e formative sia in funzione dell'apprendimento del bambino o del ragazzo, sia per proporre nuove modalità di socializzazione nel rapporto con l'adulto e tra coetanei. Più in generale mutava la concezione tradizionale del processo di socializzazione centrata prevalentemente sulle modalità di allevamento che l'adulto doveva seguire per far sì che il bambino crescesse sano e soprattutto potesse inserirsi bene nella società<sup>5</sup>, e si diffondeva una visione del processo di socializzazione inteso invece come una sequenza di esperienze di varia natura in cui esisteva una continuità tra bisogni e desideri del bambino, dell'adulto, della collettività. Il bambino, un tempo più spettatore di tale processo, assumeva così un ruolo attivo e sempre più, sia nell'analisi che nella pratica educativa, si sottolineava l'importanza delle reciprocità nella relazione.

Il mutamento del paradigma teorico ha permesso oggi di costruire un modello dello *sviluppo sociale*, cioè «questo approccio più recente – afferma appunto Luigia Camaioni – vede lo sviluppo come *adattamento reciproco*, cioè come un processo bilaterale che chiama in causa le competenze sia del bambino sia delle persone che lo ricondano»<sup>6</sup>. La visione di un bambino più attore del proprio processo di sviluppo e adattamento, ha prodotto una importante conseguenza quale è la rivalutazione anche di tutte quelle esperienze orientate ad una socializzazione orizzontale in cui il soggetto si imbatte nel corso della sua vita. Abituati a dare importanza esclusivamente ad agenzie quali la famiglia e la scuola, ci siamo trovati man mano di fronte ad un ventaglio sempre più ampio di realtà sia di tipo curricolare che extracurricolare, che operano per la formazione ed educazione

<sup>5</sup> L. Benigni, *La scienza della privatizzazione*, in «Sapere» 791, 1976, p. 12.

<sup>6</sup> L. Camaioni, *La prima infanzia*, Bologna, Il Mulino 1980, pp. 16-7.

delle nuove generazioni. Abbiamo assistito ad esempio ad una maggiore diffusione di servizi quali l'asilo nido e la scuola materna, anche se all'inizio soprattutto come conseguenza diretta del massiccio inserimento della donna nel mondo del lavoro.

Questo ed altri fattori hanno ridotto e trasferito altrove alcune competenze che erano tipiche dell'istituto familiare. Sempre più da parte dei genitori è andata maturando nei confronti di questi servizi una domanda educativa che li ha resi a tutti gli effetti agenzie con compiti formativi. È stata quindi anche la nuova condizione della donna nel mondo del lavoro a produrre indirettamente la rivalutazione dell'esperienza ludica, in quanto attività centrale e caratterizzante questi due tipi di servizi. Il gioco, da attività svolta prevalentemente tra le parti domestiche e che si riteneva fosse un'esperienza meramente di esercizio solo di alcune abilità in una fase della vita considerata prevalentemente di attesa, è diventata l'occasione socializzante, ma soprattutto uno strumento fondamentale per lo sviluppo cognitivo del bambino. Man mano che andava aumentando il numero delle famiglie che si rivolgeva ai servizi prescolastici, sempre più si assisteva ad un processo di cognitivizzazione del gioco.

A nostro avviso questo tipo di aspettativa nei confronti del gioco si è venuta a creare non solo come conseguenza della delega educativa da parte delle famiglie, ma anche per la diffusa convinzione tra gli operatori dei servizi prescolastici che in questo modo si potesse riqualificare il servizio e con esso il loro ruolo. Ancora oggi sembra che sia il genitore che l'educatore si sentano più sicuri all'interno di un modello di esperienza in cui prevalga l'attenzione all'apprendimento del bambino.

Per quanto scontate possano apparire queste brevi considerazioni in merito alla maggiore diffusione delle esperienze prescolastiche, esse sono importanti e necessarie per ricostruire il processo di rivalutazione del gioco anche in rapporto agli altri stadi evolutivi, e più in generale rispetto alla opportunità che l'individuo possa muoversi in una dimensione realmente ludica.

Nel corso di questi ultimi anni, oltre al fenomeno sopra indicato, abbiamo assistito ad una maggiore diffusione anche di servizi extrascolastici configurabili nell'area del tempo libero; vere e proprie agenzie educative più o meno in relazione con

quelle tradizionali. Il processo di socializzazione è migliorato, ma è diventato di gran lunga più complesso, dal momento che il bambino è inserito precocemente in più realtà e a contatto con più figure di adulto.

Per non essere fraintesi, è bene precisare che riteniamo estremamente valido il superamento del vecchio modello adolto-centrico di socializzazione centrato prevalentemente su agenzie come la famiglia e la scuola, ma è necessario a questo punto riflettere su alcuni aspetti che, secondo noi, stanno introducendo delle pericolose contraddizioni nel mondo dell'infanzia, della preadolescenza, dell'adolescenza. D'altra parte il dovere principale di chi studia ed opera in questo settore, è quello di sottolineare gli aspetti positivi di un'esperienza, ma contemporaneamente di individuarne i limiti in modo che si possa procedere più rapidamente e facilmente ad un loro superamento, evitando appunto rischiose contraddizioni.

Di fronte alla delega da parte delle famiglie di alcuni compiti educativi ad altri istituti, di fronte alla ricerca di una precisa identità da parte di nuove e più numerose figure professionali che si prendono cura dello sviluppo dei soggetti in età evolutiva, assistiamo, a nostro avviso, ad un indebolimento di certezze educative da parte degli adulti. Questo succede, tra l'altro, in un periodo storico che forse non ha precedenti per quel che concerne le aumentate possibilità di disporre di una corretta e scientificamente valida informazione sui bisogni delle nuove generazioni. La mancanza sovente di modelli in cui inserire i vari processi formativi, di una continuità educativa che sia realmente tale, l'eccessiva istituzionalizzazione talvolta anche del tempo libero, producono delle contraddizioni rispetto a quelli che sono gli obiettivi che i nuovi modelli della socializzazione e dell'educazione intendono perseguire.

A proposito ad esempio della dimensione del tempo libero a cui abbiamo in precedenza fatto riferimento, nonostante l'accresciuta sensibilità verso questo tipo di esperienza, ci sentiamo di affermare che il ventaglio spesso troppo ampio di servizi extrascolastici può produrre una pericolosa istituzionalizzazione del tempo libero che è in contrasto con il riconosciuto bisogno di autonomia e di libertà del minore. Così come negli anni sessanta era importante e necessario rivendicare il diritto ed il bisogno ad un uso diverso di questa dimensione temporale, per

spogliarla della veste prevalentemente evasivo/compensativa e per rivendicarne un valore più propriamente formativo, oggi è necessario riequilibrare l'aspetto educativo con quello evasivo/compensativo.

Se veramente ci sta a cuore la realizzazione di occasioni che consentano ampi margini di autonomia al bambino come all'adulto, dobbiamo misurarci con il problema della strutturazione del tempo e dello spazio di relazione. Dal momento che l'obiettivo principale dell'educazione è in realtà quello di favorire una serie di esperienze che permettano all'individuo di raggiungere l'autorealizzazione, è allora utile considerare in che rapporto è l'esperienza del tempo libero con la libertà del soggetto. Come abbiamo già avuto modo di affermare altrove: «non è quindi una distinzione dettata tanto da un bisogno di chiarezza terminologica, quanto piuttosto da una vera e propria esigenza di rigore scientifico per quel che concerne la collocazione precisa del fenomeno che si vuol considerare. Troppo spesso vengono usate comunemente e indifferentemente entrambe le dizioni provocando una confusione tra ciò che è più propriamente una dimensione temporale ed esperienziale particolare, il tempo libero, e ciò che invece è una dimensione esistenziale più complessiva, la libertà»<sup>7</sup>.

Questo per dire che bisogna distinguere, e al tempo stesso collegare, una esperienza del tempo libero da ricondurre a spazi fisici e di relazione ben precisi, e un'altra lasciata ad uno spazio di tempo destrutturato in cui garantire che vengano rispettati ampi margini di scelta da parte del bambino come dell'adulto. Questa nostra considerazione è dettata dalla constatazione che sempre meno l'individuo di questa nostra società può disporre di un tempo realmente libero, nonostante che il progresso tecnologico stia producendo tutte le condizioni per una diminuzione delle attività impegnative di tipo lavorativo. Al bambino di oggi devono essere garantite opportunità in cui possa misurarsi con le sue capacità di organizzare anche in maniera autonoma il suo tempo, se non si vuole che l'adulto di domani cada in forme di alienazione non più derivanti dall'esperienza lavorativa bensì del tempo libero. Se consideriamo

<sup>7</sup> P. Ursino, *Per il tempo libero*, Pisa, ETS 1984, p. 13.

l'esperienza delle nuove generazioni a questo livello, ci accorgiamo immediatamente che, per motivi e bisogni che sono soprattutto dell'adulto, il bambino e il ragazzo hanno tutto il loro tempo strutturato tra lo studio e le altre attività che sono diventate quasi allo stesso modo obbligate (sport, musica, etc.), a scapito di altre esperienze socializzanti. Vengono spesso a mancare le occasioni di gioco e di divertimento nella strada, nel quartiere, tipiche di qualche anno fa, e che hanno il sapore dell'improvvisazione e della scelta autentica. Non è assolutamente con atteggiamento nostalgico che ripensiamo a questo tipo di esperienza, quanto piuttosto con la convinzione che a volte è anche dal passato che è necessario cogliere suggerimenti per il futuro.

In questo momento la nostra attenzione è rivolta principalmente alle opportunità di libertà del bambino e dell'adolescente, come contrappeso ad un tempo complessivamente troppo strutturato e 'istituzionalizzato'. Senza nulla togliere alle occasioni di apprendimento che i servizi prescolastici, scolastici ed extrascolastici offrono, è importante ribadire che è necessario che esistano anche occasioni di autoapprendimento al di fuori di una realtà e di un tempo per lo più programmati dall'adulto. La libertà è anche il risultato dell'opportunità che ha il soggetto di rapportarsi dialetticamente alle proposte degli altri, diventando così «una persona libera di esplicitare pienamente tutte le potenzialità del proprio organismo; una persona sulla quale si può fare affidamento in quanto è realistica, impegnata costantemente a valorizzarsi, bene integrata dal punto di vista sociale e capace di esprimere in ogni occasione un comportamento appropriato; una persona creativa e quindi non facilmente prevedibile nelle sue manifestazioni comportamentali; una persona, infine, che si trasforma e si sviluppa incessantemente, sempre protesa alla scoperta di se stessa e di ciò che di nuovo c'è in lei istante per istante»<sup>8</sup>.

Per quanto la moderna psicologia dell'età evolutiva ci abbia dimostrato, e continui a farlo, il ruolo attivo del bambino nel processo di crescita fin dai primi giorni di vita, non bisogna mai dimenticare che tale processo avviene sempre all'interno

<sup>8</sup> C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera 1981, p. 345.

di una relazione in cui la presenza dell'adulto è di fondamentale importanza, soprattutto se non pesa in termini di condizionamento. In realtà sono ancora molti gli adulti che con i loro bisogni e le loro proiezioni le determinano di gran lunga i contenuti e le modalità del processo di socializzazione ed educazione; l'infanzia, la preadolescenza, l'adolescenza trovano un diverso riconoscimento in base al valore che l'adulto attribuisce a queste fasi della vita in un determinato momento storico.

Forse mai come oggi si è parlato tanto di infanzia, preadolescenza, adolescenza; le nuove generazioni hanno ottenuto un pieno riconoscimento come nuovi soggetti sociali con un loro specifico sistema di bisogni e di diritti. Il più delle volte però tale riconoscimento resta una mera enunciazione di un giusto principio; il bisogno e il diritto dell'adulto continua a prevalere, tanto che assistiamo oggi a delle vere e profonde contraddizioni per quel che concerne la legittima esperienza del bambino e dei soggetti più giovani della nostra società.

### *3. Nuove rappresentazioni degli stadi evolutivi e il gioco*

Il rapporto educativo si presenta in generale sempre più complesso perché le incertezze degli adulti, a cui abbiamo tra l'altro già fatto riferimento, determinano un insieme di situazioni contraddittorie. Mentre infatti si assiste ad una sempre maggiore rivalutazione dell'infanzia e dei successivi periodi evolutivi, contemporaneamente si prende atto della loro scomparsa. Aumentando il numero delle agenzie di socializzazione ed educazione, delle figure professionali che ruotano intorno alle nuove generazioni, sempre più si registrano nel mondo dei grandi scelte, comportamenti e richieste che favoriscono il processo di adultizzazione del bambino. Anche nei confronti dell'esperienza ludica succede la stessa cosa: il gioco viene rivalutato in quanto esperienza in grado di favorire l'apprendimento e la socializzazione, e al tempo stesso scompare precocemente dal ventaglio delle attività dei giovani, orientati invece dall'adulto verso scelte e atteggiamenti che possano rassicurarlo della loro ormai raggiunta autonomia di persone quasi adulte.

Forse le fasce di età più colpite in questo senso sono quelle della preadolescenza e adolescenza. I mezzi di comunicazione

di massa, soprattutto la televisione, hanno contribuito alla realizzazione di questa condizione, in un certo senso l'hanno addirittura favorita. "Quando i mezzi elettrici di comunicazione – afferma Neil Postman – mettono in disparte l'importanza di saper leggere e scrivere e ne prendono il posto, si vengono a creare nuovi valori negli atteggiamenti e nei tratti del carattere e comincia a diffondersi una nuova e riduttiva definizione dell'età adulta. Questa nuova definizione include anche i bambini. Ne risulta una nuova configurazione degli stadi della vita, che, nell'era della televisione sono ridotti a tre: quello della prima infanzia nel primo stadio, e quello della senilità nel terzo; in mezzo vi è quello che potremo definire del bambino-adulto»<sup>9</sup>.

Definire lo stadio intermedio come quello del bambino-adulto, significa affrontare contemporaneamente il problema della adultizzazione del giovane e della infantilizzazione dell'adulto. Tenere presente queste nuove e diverse rappresentazioni degli stadi della vita, ci aiuta a comprendere meglio anche gli aspetti di quello che è uno dei temi centrali che in questa sede trattiamo: il gioco.

Rispetto a soli quindici o venti anni fa, l'immagine sociale del preadolescente e dell'adolescente è molto mutata, e si può paradossalmente affermare che il preadolescente e l'adolescente sono oggi forse i soli veri adulti di questa nostra società, dato che il bambino viene precocemente orientato verso attività che richiedono un certo impegno, cessando così precocemente di giocare. Si diventa adulti prima anche perché si può usufruire in modo indifferenziato delle stesse opportunità ludiche, della stessa offerta di 'loisirs' che proviene dall'industria del consumo. Una ulteriore conferma di quanto detto fino ad ora, è data dalla scarsa attivazione di servizi a livello di intervento pubblico a favore dei preadolescenti e adolescenti. È sufficiente effettuare un confronto con le iniziative promosse a favore di queste fasce di età alla fine degli anni sessanta e negli anni settanta, per accorgersi di quanto più numerosi fossero allora gli interventi e le sperimentazioni, e quanto fossero più sentiti dal mondo degli adulti.

Oggi il preadolescente e l'adolescente sono i soggetti giova-

<sup>9</sup> N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, Armando 1984, p. 126.

nili per certi aspetti più orientati ad un modello di svago di tipo già adulto. Intendiamo dire che anche la nuova qualità dello svago, che a questo livello di età non mantiene assolutamente più la caratteristica del gioco, ha contribuito a determinare i cambiamenti in ordine alla nuova definizione sociale di gioventù. Poter distinguere chiaramente sotto l'aspetto sociologico i momenti di passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, dalla post-adolescenza alla giovinezza, è oggi di gran lunga più difficile per la presenza in aggiunta di una contraddizione di fondo: mentre esistono fattori che determinano il prolungamento dell'esperienza adolescenziale e giovanile, ce ne sono altri che contemporaneamente favoriscono il processo di adultizzazione precoce. Come precisa Jean-Claude Chamboredon: «a questi segni di rinvio o di ritardo potremmo contrapporre l'accesso più precoce a diversi attributi che, in epoche precedenti, caratterizzavano la maturità. Per citarne qualcuno, ricorderò l'anticipo della pubertà, fenomeno ben conosciuto, così come l'abbassamento della maggiore età civile, di certe responsabilità, della responsabilità penale, ecc.. Non possiamo quindi trattare queste trasformazioni dell'adolescenza come semplice prolungamento (modello del rinvio o del ritardo), né come una semplice ridefinizione del periodo, legate a cambiamenti demografici generali. Sono invece cambiate struttura e composizione degli attributi sociali della gioventù, e le vie di accesso alla maturità»<sup>10</sup>.

C'è da aggiungere che sotto l'aspetto psicologico permangono tutti quei fattori tradizionali che fanno di questa età l'età della crisi di identità, per il fatto che non si è considerati più bambini e allo stesso tempo non ancora adulti. Ad aggravare la situazione, favorendo ulteriormente oggi questa condizione di 'marginalità' sociale, concorrono le alquanto confuse rappresentazioni di questa età provenienti dal mondo degli adulti; l'adolescente più di ogni altro vive le maggiori contraddizioni della nostra società.

È un periodo della vita in cui, proprio per il bisogno di

<sup>10</sup> J. C. Chamboredon, *Adolescenza e post-adolescenza. La 'giovanilizzazione'.* Note sui recenti cambiamenti dei limiti e della definizione sociale della gioventù, in AA.VV., *Adolescenza terminata adolescenza interminabile*, Roma, Borla 1987, p. 169.

identificarsi con modelli personali e di posizione anche al di fuori della famiglia di provenienza, dovrebbero essere garantite occasioni di esperienza di gruppo in cui svolgere attività liberamente scelte, e non più prevalentemente itinerari obbligatori come conseguenza di attività intraprese in età precedenti. Garantire all'adolescente la possibilità di una più diffusa esperienza di gruppo a livello informale, significa offrirgli ampi margini di autonomia anche in relazione al bisogno e al diritto di compiere liberamente la scelta dei propri compagni di svago. D'altra parte il gruppo dei pari è importante all'interno del processo di socializzazione di un soggetto proprio perché costituisce la prima agenzia nella vita in cui si realizzano libere scelte di relazione. È evidente che in questo ambito anche le attività si caricano di valenze particolari, in quanto risultato di un'autentica scelta soggettiva e di un comune interesse.

Se si pensa poi agli aspetti non solo educativi e formativi che contiene l'esperienza del gioco, ma anche a quelli preventivi del tempo libero più in generale, se consideriamo quanto sempre più questi soggetti siano sottoposti a rischi per le maggiori possibilità che hanno di cadere in situazioni di marginalità sociale e di vera e propria devianza, immediatamente dovremmo adoperarci per rendere loro quelle esperienze di gruppo e di svago che sono state sempre tipiche di questa età. In realtà il gioco contiene una valenza universale e a tutte le età, a condizione che non lo si confini in ambiti ristretti con il rischio che perda il suo reale portato.

Il rigido ancoraggio a schemi di interpretazione e a modelli di intervento tendenti a privilegiare prevalentemente lo sviluppo cognitivo nell'esperienza ludica, produce una scarsa attenzione nei confronti di quegli aspetti più evasivo/compensativi che hanno invece un'importanza fondamentale ai fini della realizzazione di un positivo clima affettivo all'interno del rapporto adulto/minore e tra minori coetanei, necessario ed indispensabile, tra l'altro, allo stesso sviluppo dell'apprendimento.

Dobbiamo spesso misurarci con una cultura ed una consuetudine educativa che relega in un certo senso questi aspetti del gioco in una condizione di 'inutilità', anche se quasi mai dichiarata apertamente. Rivendicare il diritto e il bisogno del minore al cosiddetto 'gioco inutile', definizione che in questa sede abbiamo deciso di utilizzare esclusivamente in senso pro-

vocatorio, significa porre e proporre in realtà l'attenzione sulla dimensione affettiva dell'esperienza, il più delle volte misconosciuta.

Occorre perciò che nelle sedi in cui si elaborano modelli teorici e in quelle in cui si applicano, compresa la famiglia, si realizzi un impegno a modificare definizioni restrittive della funzione del gioco. Tale mutamento di orientamento è possibile solo se contemporaneamente vengono introdotti nella nostra cultura elementi in grado di favorire una messa in discussione anche delle aspettative nei confronti di questa esperienza da parte dell'adulto, soprattutto dell'adulto nella veste di educatore per professione. Deve essere offerta all'insegnante come all'animatore del tempo libero una formazione che lo aiuti ad essere una risorsa in tutte le direzioni dello sviluppo dei soggetti in età evolutiva. L'educatore deve essere messo nella condizione di appropriarsi dei contenuti che sono specifici dell'intervento rispetto al quale è chiamato ad esplicare la sua professionalità, e al tempo stesso di misurarsi con le sue possibilità ed eventuali limiti in ordine a un difficile compito quale è appunto quello di saper gestire le varie dinamiche che ogni relazione educativa mette in moto. Gli aspetti affettivi dell'esperienza, come abbiamo avuto modo di dire a proposito del gioco, sono quelli su cui si registrano la maggior parte delle resistenze al cambiamento.

A livello di processi educativi nei confronti dei minori, la nostra cultura esalta molto più le qualità dell'adulto in rapporto al ruolo che ricopre, che non a quelle personali. In realtà si tratta di due facce della stessa medaglia, due piani complementari della professionalità dell'educatore a qualsiasi livello si ponga il suo intervento. Egli deve potersi rapportare alle varie situazioni con la sicurezza e la tranquillità di chi sa fare e ma sa anche essere; ecco il motivo per cui si deve richiedere una professionalità completa che lo faccia sentire all'altezza del proprio compito in qualsiasi situazione educativa, con il singolo bambino, ragazzo o in un gruppo di questi. Anche in relazione alla necessità di intervenire nel gruppo e con il gruppo, oggi si registrano carenze e resistenze da parte degli operatori. Spesso false convinzioni e luoghi comuni, derivanti dal fatto che ogni persona in fondo mette alla prova le sue capacità nelle relazioni che esperisce all'interno delle varie realtà di gruppo che frequenta quotidianamente, fanno apparire sconta-

ti, superflui, a volte addirittura banali alcuni suggerimenti professionali che sono invece il risultato di una valida ricerca scientifica che ha prodotto utili modelli di intervento.

Dal momento che anche la realtà 'gruppo' appare più precocemente che nel passato nel processo di socializzazione del bambino e del ragazzo, non si può più prescindere da una professionalità che non preveda una formazione ed un addestramento a questo livello. Le relazioni che si stabiliscono nel gruppo dei pari hanno una notevole influenza sul comportamento sociale del minore, tanto è vero che «appare ormai acquisito che la reciprocità, cui si conforma l'interazione tra individui che condividono un uguale livello di maturità (coetanei), favorisce lo sviluppo della competenza sociale, della percezione interpersonale e della sensibilità al comportamento dell'altro più di quanto non accada nell'interazione adulto-bambino caratterizzata da una complementarietà basata sul rispetto e sull'autorità unidirezionale»<sup>11</sup>. Questa mutata realtà impone di fatto una revisione del modo di porsi dell'educatore nel gruppo, e siamo convinti perciò che sia necessario arrivare ad un superamento delle resistenze al cambiamento personale e all'abbandono di una concezione prevalentemente maturazionistica dell'educazione. Se si vuole che i bisogni e i diritti dei soggetti in età evolutiva vengano concretamente soddisfatti, rispettati e non più solo enunciati, è importante e necessario che l'adulto educatore, professionale e non, cominci ad abbattere ogni tipo di resistenza al cambiamento, cercando di creare le condizioni per un superamento definitivo di un modello di rapporto ancora troppo adultocentrico che produce quelle evidenti contraddizioni che in questa sede, seppure molto sinteticamente, abbiano cercato di mettere in evidenza.

<sup>11</sup> G. Attili-R. Felaco, *Natura e sviluppo delle relazioni tra coetanei: l'influenza del grado di familiarità e dell'amicizia sul comportamento sociale infantile*, in «Il Giornale Italiano di Psicologia», 13, 2, 1986, pp. 275-76.