



IL GIOCO IN CHIAVE INCLUSIVA

UNO STUDIO DI CASO

Play in an inclusive key.
A case study

VALENTINA PERCIAVALLE

Università degli Studi di Catania, Italia

KEYWORDS

*Play
Inclusion
Disability
Research
Childhood
Università di Catania*

ABSTRACT

It was investigated, through an empirical case study, the value of educational play and its inclusive value, by using the focus group as an educational research tool. A sample of students attending the Early Childhood Education laboratory of the three-year degree course in Education and Training Sciences of the University of Catania, participated in the study.

PALABRAS CLAVE

*Gioco
inclusione
disabilità
ricerca
infanzia
Università di Catania*

RESUMEN

Si è voluto investigare, attraverso uno studio di caso empirico, il valore del gioco educativo e la sua valenza inclusiva, mediante l'utilizzo del focus group quale strumento di ricerca educativa. Allo studio, sul tema del valore del gioco educativo e sulla sua valenza inclusiva, ha partecipato un campione di studenti frequentanti il laboratorio di Educazione alla corporeità nella prima infanzia del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Catania.

Recibido: 12/ 08 / 2022

Aceptado: 23/ 10 / 2022

1. I molteplici volti del gioco: Introduzione e obiettivi della ricerca

L'attività ludica assume un'accezione onnicomprensiva perché abbraccia una grande varietà di attività, anche considerevolmente differenti tra loro. È possibile annoverare schemi di interazione peculiari dell'età infantile, come ad esempio manipolazione ed esplorazione di oggetti, esercitazione di schemi motori di base quali strisciare, rotolare, saltare, e favorire lo sviluppo delle competenze sociali mediante giochi di imitazione, con elementi di personalizzazione, di scene di vita familiare o ruoli sociali, estremamente importanti come prerequisiti per favorire il processo inclusivo. È necessario, per condividere il gioco, imparare ad accettare il confronto e di conseguenza la vittoria o la sconfitta, con pratiche a carattere competitivo come gare sportive; oppure entrare ed esplorare l'adultità attraverso il gioco, dedicandosi ad attività ludiche nelle quali rimettere al fato l'esito, come giochi d'azzardo o lotterie, peculiari del mondo degli adulti. Il gioco, quindi, non è un'attività caratteristica degli infanti, ma appartiene anche ad adulti e anziani: «il gioco è un'attività che accompagna l'uomo in tutte le fasi della vita.» (Rodia e Rodia, 2015).

È difficile circoscrivere e definire il termine «gioco», in modo particolare perché presenta una molteplicità di caratteristiche, Piaget distingue le tipologie di gioco secondo fasi di sviluppo, universali, e con la medesima evoluzione in tutti i bambini. Gli stadi evolutivi, definiti dall'Autore (Piaget, 1967) sono tre: gioco di esercizio, dalla nascita sino al completamento del secondo anno di vita; gioco simbolico, dal secondo al settimo anno; giochi con regole, dai sette anni sino agli undici anni, che corrispondono allo stadio senso-motorio (da 0 ai 2 anni), al pre-operatorio (dai 2 ai 6 anni), all'operatorio concreto (dai 6 ai 12 anni) e all'operatorio formale (dai 12 anni in avanti).

È importante sottolineare, a supporto della presente ricerca, che definire e circoscrivere i confini teorici del gioco, diviene essenziale per predisporre adattamenti e specificità che possano rendere un'attività ludica inclusiva.

L'attività ludica assume una importante rilevanza in ambito educativo e didattico grazie al contributo di Jean-Jacques Rousseau e Friedrich Fröbel.

Secondo il pedagogista tedesco, a tal proposito,

il gioco è la manifestazione più pura e spirituale dell'uomo [...]. Esso procura gioia, libertà, contentezza, tranquillità in sé e fuori sé [...]. Il gioco in questo periodo non è un semplice trastullo, ma ha grave serietà e profondo significato [...]. I giuochi di questa età, sono i germi dell'intera vita futura, poiché in essi si svolge e si mostra tutto l'uomo nelle sue disposizioni più delicate [...] (Fröbel, 1960).

Secondo Fröbel il gioco ha una funzione educativa, costituisce un'attività seria ed imprescindibile, che consente all'infante di sviluppare competenze sociali e relazionali. Inoltre, l'attività ludica possiede un elevato valore morale, è la forma cardine di espressione della potenzialità di generare, che costituisce la matrice più intima e spirituale dell'uomo. «La creatrice attività dello spirito si manifesta nel fanciullo sotto forma di gioco: fare, produrre, ecco la sua gioia più alta. Lasciamo dunque che egli conquisti il suo mondo costruendolo; lasciamo che egli giochi» (Barone, 2005).

In contrapposizione a Fröbel si muovono le teorie pedagogiche delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi. In particolare, le pedagogiste si pongono in opposizione al pensiero di F. Fröbel sull'attività ludica, perché vista dall'Autore soltanto nella sua dimensione strutturata e funzionale. Le due educatrici e pedagogiste di Volongo affermano che l'attività ludica dovrebbe enfatizzare la globalità dell'infante e mai dovrebbe essere intesa in modo antitetico rispetto alle attività lavorative; per le Autrici, gioco e lavoro sono due volti della stessa medaglia: l'attività ludica, infatti, favorisce l'incremento delle capacità apprenditive, le competenze relazionali, l'autonomia e la collaborazione con il prossimo (Agazzi, 1976).

Nell'orientamento educativo delle sorelle Agazzi, è emersa, in modo pregnante, la distanza dalle teorie formative basate sull' "autoritarismo intransigente", che era marcatamente proteso ad intendere come fulcro del sistema educativo il docente e non il discente.

Le Autrici collocavano in posizione centrale nel processo educativo l'infante, ne valorizzavano i punti di forza e strutturavano sulla base di questi gli interventi educativi e didattici più indicati a favorire lo sviluppo del potenziale apprenditivo del bambino (Altea, 2011).

Maria Montessori ha inteso l'attività ludica come un vero lavoro del bambino che trae le sue fondamenta dal potenziale di apprendimento insito nel gioco. Secondo la pedagogista, il gioco-lavoro può essere inteso come la chiave di volta che può consentire all'infante di acquisire un corretto stile di vita. L'Autrice sostiene che al bambino appartenga un'insita propensione all'attività lavorativa, "questa irrefrenabile, per quanto dolce, calma, esatta tendenza del bambino al lavoro" (Regni, 2007). Riveste inoltre, un ruolo centrale, per la pedagogista di Chiaravalle, il setting educativo-didattico, a partire dalla selezione del materiale ludico. La Montessori (1938) ha dunque proposto di utilizzare materiali con funzione ludiforme, cioè strumenti atti a favorire il processo di apprendimento.

Il metodo Montessori si fonda sull'apprendimento mediato dall'esperienza diretta, attraverso i cinque sensi, coadiuvata dall'attività ludica e mai dall'intromissione dell'educatore nel setting educativo-didattico.

La pedagogista di Chiaravalle riteneva che gli infanti ed il loro apprendimento-costituissero il cuore dell'agire educativo. A tal fine, il setting doveva essere concepito *a misura del bambino*: un contesto educativo strutturato e funzionale riduceva considerevolmente la necessità di intervenire da parte degli educatori. La motricità ha sempre rivestito grande importanza per la Montessori, perché l'uomo sin dalla nascita necessita di esplorare ed incrementare gli schemi motori in libertà e senza condizionamenti. La finalità dell'agire educativo, dunque, non è imporre, bensì aiutare i bambini a diventare gradualmente autonomi (Regni, 2007).

Si evince chiaramente come il prezioso contributo della Montessori abbia contribuito a connotare il gioco come creativo, formativo, ma anche promotore dello sviluppo di competenze sociali e di capacità relazionali, essenziali per tessere la trama dell'inclusione.

John Dewey concorda con la Montessori, ritenendo il gioco come un'attività volta a preparare l'infante al mondo del lavoro: l'Autore afferma che l'adulto non dovrebbe circoscrivere l'attività ludica ad «ordinaria fantasticheria, lontana dal mondo delle cose esistenti, ma di trasformarla gradualmente in attitudine al lavoro» (Cera, 2009). Sin dall'infanzia, secondo il pedagogista statunitense, non è possibile operare una distinzione tra attività ludiformi e attività lavorative, ma è possibile constatare soltanto il prevalere delle prime o delle seconde. Quando il raggiungimento di un obiettivo richiede un impegno costante e protratto nel tempo, l'attività ludica si trasforma in lavoro (Moro, 2003).

Nel corso del XX secolo, il gioco è stato interpretato, in chiave psicologica, come mezzo atto a favorire lo sviluppo delle competenze emotive, cognitive e relazionali nel bambino. La psicoanalisi ha contribuito in modo considerevole per quanto concerne la valenza dell'attività ludica nello sviluppo emotivo dell'infante, prendendo in considerazione, fondamentalmente, le caratteristiche di accesso al simbolo, identificazione, attività immaginativa, proprie del gioco di finzione.

Secondo Sigmund Freud, l'attività ludica possiede un elevato potenziale cognitivo, poiché consente al bambino di incrementare il proprio bagaglio conoscitivo e di sperimentare nel setting ludico, azioni e ruoli sociali del mondo adulto, senza la pressione funzionale propria degli adulti. Inoltre, l'attività ludiforme favorisce lo sviluppo dell'intelligenza emotiva perché permette all'infante di dominare le sue pulsioni, grazie alla capacità di regolazione affettiva. Il gioco è per Freud anche competenza comunicativa; cioè è una modalità di autoistruzione con la quale l'infante condivide il suo Io, il proprio, seppur limitato, bagaglio esperienziale, i suoi timori, ed il suo vissuto affettivo ed emotivo legato alla vita familiare (Patrino, 2014).

Donald Winnicott è concorde con Freud nell'intendere l'attività ludica un valido strumento per il contenimento dell'ansia ed attribuisce agli oggetti da lui definiti transizionali (sostituti d'affetto) la capacità di infondere nell'infante un senso di rassicurazione profonda, in modo che riesca a superare, senza traumi, le transitorie separazioni dalla madre (Baumgartner, 2011).

Educare alle emozioni, favorire l'incontro con l'altro e conoscere l'ambiente circostante in una cornice protetta ed esperienziale, quale è il setting ludico, sono evidentemente obiettivi del gioco inclusivo.

Per quanto concerne il contributo dell'attività ludica nello sviluppo intellettuale, un rilevante apporto è stato fornito da Jean Piaget, Lev S. Vygotskij e Jerome S. Bruner.

Jean Piaget ritiene l'attività ludica parte integrante della teoria dello sviluppo cognitivo e sostiene che l'adattamento dell'infante al contesto avvenga attraverso due fasi di apprendimento: il processo di assimilazione e quello di accomodamento. Lo psicologo ginevrino sostiene che l'attività ludica rientri nel processo di assimilazione, attraverso il quale «si ha esperienza del mondo esterno per mezzo di schemi o concetti già in nostro possesso» (D'Isa, 2009). L'attività ludica ha come finalità cardine quella di consentire all'infante di "esercitare", senza effettuare ulteriori modifiche, un pattern motorio già in suo possesso (De Crescenzo, 1988).

L'assimilazione consiste, dunque, nell'incorporazione di un evento o di un oggetto in uno schema comportamentale o intellettuale già appreso. L'accomodamento consiste, invece, nella modificazione della struttura cognitiva o dello schema comportamentale, per accogliere nuovi elementi o eventi che fino a quel momento erano all'infante sconosciuti (D'Isa, 2009). In buona sostanza, il bambino entra in contatto volontariamente con un oggetto, per eseguire un'azione che fa già parte del suo bagaglio psicomotorio, o decodifica un accadimento sulla base di elementi che già conosce.

Piaget teorizza la genesi dell'attività ludica in rapporto allo sviluppo dell'intelligenza e la scandisce in fasi stabilite e progressive, procedendo di pari passo con le quattro fasi dello sviluppo cognitivo: si presentano in successione, all'inizio il gioco di esercizio senso-motorio, caratteristico dei primi due anni di vita; successivamente il gioco di finzione, dai due ai sette anni; infine, il gioco con regole, che si sviluppa dai cinque ai sette anni di età, ma continua a maturare anche successivamente.

Il primo stadio dell'evoluzione diacronica dell'attività ludica è il gioco di esercizio. Accompagna il bambino dalla nascita sino ai due anni di età circa. L'infante utilizza i sensi e le abilità motorie per esplorare e relazionarsi con ambiente, oggetti e persone che lo circondano, evolvendo gradualmente dal sotto stadio dei meri riflessi e dell'egocentrismo radicale (l'ambiente esterno e il proprio corpo non sono compresi come entità diverse) a quello dell'inizio della rappresentazione dell'oggetto (Baumgartner, 2011). L'infante reitera gli schemi di movimento, per il puro piacere di farlo e al contempo, però, osserva gli esiti delle sue azioni adattandole sempre più alle

richieste ambientali. Dai due ai sei-sette anni di età vi è il periodo pre-operatorio, in questo stadio il bambino è in grado di usare i simboli. Un simbolo è un'entità che ne rappresenta un'altra. Un esempio è il gioco simbolico nel quale l'infante può usare una scatola per rappresentare un tavolo, dei pezzetti di carta per rappresentare i piatti ed altri... Viene denominato «simbolico» perché si avvale di una forma di rappresentazione indiretta, caratteristica di tutte le manifestazioni delle attività di simbolizzazione.

Il gioco in questo stadio è appunto caratterizzato dalla decontestualizzazione (il coinvolgimento di altre persone o simulacri), dalla sostituzione di oggetti per rappresentarne altri (Cera, 2009). Anche l'imitazione differita rivela la capacità di usare simboli, come pure il linguaggio verbale usato per riferirsi ad esperienze passate, anticipazioni sul futuro, o persone e oggetti non presenti in quel frangente.

Le azioni che rientrano nel gioco di finzione sono simulazioni delle attività di vita quotidiana attraverso le quali gli infanti sviluppano le competenze sociali, l'abilità di accedere ed utilizzare simboli, la capacità di narrare eventi: così l'infante finge consapevolmente numerose azioni come bere, dare il biberon alla bambola, mettere a letto il bambolotto con l'intento di farlo addormentare, parlare al telefono, cucinare. Con il progredire della capacità di simbolizzazione, anche il contributo dei ruoli sociali all'interno del gioco simbolico cambia. Nelle prime attività di finzione, l'infante ha un ruolo da protagonista ed i partner, reali o immaginari che siano, ne hanno uno esclusivamente passivo, da destinatari dell'azione di gioco; gradualmente però anche la bambola viene "animata" e così nel gioco recita, parla, mangia in autonomia e cammina (Baumgartner, 2011). Infine, l'ultima fase evolutiva dell'attività ludica, definita da Piaget, è il gioco con regole. Rappresenta la forma più evoluta dell'attività ludiforme e deve soddisfare due criteri:

- è necessario che vi siano almeno due partecipanti in competizione tra loro;
- il comportamento dei giocatori è regolato da un codice stabilito dal gioco stesso.

È una categoria di gioco nella quale i giocatori, rispettando le regole, si mettono alla prova, cercando di dimostrare di essere più abili degli avversari; questo confronto ludico-educativo favorisce la relazione con l'altro e la comprensione delle regole morali (Cera, 2009).

Nel gioco di finzione vi è un chiaro intento di condivisione con l'altro che spesso e spontaneamente, porta i bambini ad adattarsi reciprocamente al fine di poter giocare insieme. Il più grande o il più abile adatta oggetti, scenari e contesti alle esigenze del giocatore più piccolo o meno esperto, affinché quest'ultimo possa sentirsi parte integrante del contesto di gioco.

Successivamente, lo psicologo sovietico Vygotskij, approfondendo alcuni studi di Piaget, ha teorizzato che l'apprendimento umano abbia una natura preminentemente sociale (costruttivismo sociale), e che di conseguenza, lo sviluppo cognitivo non può coincidere con la semplice accumulazione di cambiamenti; è invece un processo molto articolato, caratterizzato da evoluzioni e mutamenti continuativi.

Pur condividendo il presupposto che il gioco implichi, per l'infante, una rappresentazione mentale, considera limitante una visione del gioco in termini essenzialmente cognitivi (Piaget) e rivolge la propria attenzione agli affetti, alle motivazioni e alle circostanze interpersonali che portano al manifestarsi dell'attività ludica. Secondo lo psicologo, giocando, invece, è possibile emanciparsi dalle costrizioni situazionali. «Il gioco si rappresenta come atto di mediazione tra i propri bisogni e la realtà contingente» (Cera, 2009). Secondo l'Autore, nel passaggio dalla prima infanzia all'età prescolare, il gioco permette al bambino di affrontare la tensione tra i suoi desideri e l'impossibilità di soddisfarli immediatamente: il bambino piccolo tende a non dilazionare le sue esigenze, mentre con la crescita si rende conto che non sempre i suoi desideri possono avere nell'immediato un soddisfacimento. L'attività ludica rappresenterebbe pertanto una risposta originale ai bisogni non soddisfatti. «Il gioco è un contesto liberatorio, in cui il bambino può separare il significato dell'oggetto reale, consolidandolo così con l'uso del linguaggio» (Cera, 2009). Vygotskij afferma che la spinta motivazionale propria dell'attività ludica sia data, *ab initio*, prevalentemente dal modo in cui l'infante percepisce l'oggetto, poiché nel gioco gli oggetti perdono il loro potere vincolante. Per il bambino piccolo gli oggetti e i luoghi fisici possiedono una natura stimolante molto forte, al punto che gli oggetti suggeriscono all'infante ciò che deve fare: ad esempio una porta deve essere aperta o chiusa, un campanello suonato e così via. Ragion per cui, in una prima fase evolutiva, il gioco può essere considerato convenzionale e vincolato al contesto, in un secondo tempo, gli oggetti perdono la loro spinta motivante e l'infante partecipa al gioco senza farsi condizionare dalla realtà esterna. Pertanto, l'attività ludica costituisce il tramite nel processo di separazione del contenuto dall'oggetto presente nel setting ludico. Quando l'infante sarà più maturo non avrà più bisogno di un oggetto come supporto al processo di accesso al simbolo, ma potrà inventare, padroneggiando il linguaggio, tutte le situazioni di gioco irreali che immaginerà.

«Il gioco apre una zona di "sviluppo prossimale", in quanto giocando il bambino compie azioni diverse da quelle quotidiane, agevolando, in questo modo, il proprio sviluppo» (Cera, 2009). Il gioco favorisce nel bambino la genesi della Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP). Nella teoria di Vygotskij, la ZSP è centrale per enucleare come il processo apprenditivo dell'infante abbia luogo mediante il contributo essenziale di un adulto significativo. La Zona di Sviluppo Prossimale è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale, raggiunto in autonomia dal bambino, e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di adulti o pari più competenti. Secondo lo psicologo sovietico, l'adulto significativo dovrebbe proporre al bambino problemi leggermente più

complessi rispetto a quelli che le sue attuali competenze riuscirebbero a risolvere, ma comunque abbastanza semplici da risultargli comprensibili ed eseguibili; in buona sostanza, la ZSP favorisce il transito dell'infante per mano dell'adulto verso nuovi traguardi conoscitivi.

Jerome S. Bruner, psicologo statunitense, definisce l'attività ludica come componente essenziale del percorso evolutivo del bambino, atta a favorirne l'apprendimento, perché consente al piccolo di sperimentare, attraverso l'esperienza diretta, pattern comportamentali e di problem solving. Bruner, in collaborazione con Alison Jolly e Kathy Sylva (1995), ha indagato il rapporto tra il gioco e le strategie di soluzione dei problemi. Bambini in età prescolare sono stati osservati in contesti differenti, più o meno strutturati; l'obiettivo degli esaminatori è stato quello di verificare quali fossero le proposte ludiche più efficaci per stimolare le capacità cognitive e per favorire lo sviluppo delle competenze relazionali negli infanti. Le attività proposte ai bambini erano state distinte in base alla presenza o meno di una finalità da conseguire (ad esempio costruire un puzzle o, invece, manipolare la sabbia o giocare alla lotta) e al livello di coordinazione oculo-manuale, di capacità relazionali e cognitive richiesti. Da questa ricerca è emerso che le attività strutturate presentano un grado maggiore di complessità intellettuale e possono essere validamente proposte agli infanti al fine di motivarli alla ricerca, all'esercizio di strategie di soluzione dei problemi e al pensiero critico: invece le attività meno strutturate, quali la manipolazione o la lotta per finta, richiedono abilità sociali e competenze relazionali, quali la coordinazione dei ruoli e l'alternanza dei turni e sono quindi più indicate al fine di incrementare le competenze sociali (Baumgartner, 2011).

In conclusione, l'attività ludica è, altresì, importante per lo sviluppo e l'arricchimento del linguaggio e della socializzazione; infatti: «è inteso come un luogo privilegiato in cui si creano pratiche di relazione e comunicazione» (Cera, 2009). Grazie al gioco, l'infante riesce ad assumere diversi ruoli, immedesimandosi in altro da sé; in tal modo sviluppa maggiormente competenze comunicative e relazionali che poi utilizzerà come bagaglio esperienziale nella vita reale e che gli serviranno a comprendere e ad intendere come speciale normalità la condivisione del gioco in un'ottica inclusiva.

2. Metodologia della ricerca, campione d'indagine e alcuni risultati

Il focus group può essere definito come un'intervista ad un gruppo contenuto di persone (da un minimo di sei, sino ad un massimo di dodici); colui che intervista può essere chiamato anche moderatore. "Gruppi focali" (focus group), ci si riferisce a gruppi di persone che discutono su un tema specifico (Baldry, 2022), è una metodologia di ricerca molto valida per indagare in modo mirato ed esaustivo le opinioni, i punti di vista o i comportamenti dei partecipanti e per approfondirli al fine di restituire un quadro chiaro di ciò che sottende all'agire dell'uomo (Trincherò, 2009). La finalità dei focus group è la ricerca mediante l'ascolto dei punti di vista dei partecipanti, la raccolta delle informazioni e le opinioni espresse su un dato argomento (Morgan, 1996).

I gruppi focali rientrano nella ricerca di tipo qualitativo e indagano un tema circoscritto e specifico, prevedendo la partecipazione di un numero limitato di persone (Baldry, 2022); pertanto il focus group può essere paragonato ad un fascio di luce che illumina un punto specifico, in un dato momento. Merton ha sperimentato per la prima volta questa metodologia di ricerca qualitativa, nel 1941, al fine di raccogliere informazioni su un determinato prodotto radiofonico. L'Autore ha successivamente definito gli elementi fondanti di un focus group (Merton, 1987): i partecipanti devono aver partecipato o essere al corrente dello stesso evento e/o tema, o di un accadimento e/o questione, per qualche aspetto, paragonabile; le caratteristiche essenziali dell'evento devono essere state precedentemente analizzate dal moderatore, in modo che quest'ultimo possa effettuare una verifica empirica delle ipotesi di ricerca, sulla quale basare il focus group; il gruppo focale viene applicato mediante una rosa di domande, stabilita in precedenza, sulla quale il ricercatore focalizza l'interesse dei partecipanti.

A tal fine, si è deciso di investigare, attraverso uno studio di caso empirico, mediante l'utilizzo del focus group quale strumento di ricerca educativa, al quale hanno partecipato un campionamento ragionato di studenti frequentanti il laboratorio di Educazione alla corporeità nella prima infanzia del corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, il valore del gioco educativo e la sua valenza inclusiva. In relazione alla codifica dei dati si implementerà un'analisi qualitativa del contenuto del gruppo focale.

Gli studenti sono stati divisi in due gruppi, da dieci componenti, per un totale di venti partecipanti.

Il moderatore ha scelto di stimolare ogni gruppo con la visione di un video che mostra degli adattamenti con finalità inclusive a giochi presenti in uno spazio gioco all'aperto (0-6 anni) di una località del nord Italia.

Successivamente, sono state poste le seguenti domande ai due gruppi di studenti: "*Che cosa è per voi un gioco inclusivo?*" e "*Si può includere chi e/o si può includere cosa?*".

Tra le risposte maggiormente significative possiamo annoverare che i giochi inclusivi consentono il divertimento, la fruizione e favoriscono lo sviluppo di competenze sociali in bambini con disabilità; che dovrebbero contenere delle parti in rilievo, atte a favorire la percezione aptica, in modo da essere fruibili dai bambini con disabilità visiva; che dovrebbero essere realizzati con materiali eco-inclusivi; che si dovrebbero progettare spazi gioco all'aperto già accessibili a tutti i bambini, secondo i principi dell'Universal Design. Altri hanno suggerito di inserire una segnaletica con immagini iconiche per supportare i bimbi con disabilità intellettiva. Altri hanno risposto che i

Comuni e le Province dovrebbero sovvenzionare iniziative inclusive. Altri ancora hanno affermato di aver notato una differenza tra gli spazi gioco all'aperto delle aree più economicamente avvantaggiate di Catania rispetto a quelle presenti nei quartieri periferici.

3. Analisi del focus group e discussioni

Abbracciando un metodo di tipo induttivo, analizzando e integrando gli aspetti centrali emersi nel focus group, si effettuano delle classificazioni di tipo interpretativo per indagare uniformità nelle opinioni più ricorrenti. I temi centrali così categorizzati, consentono di poter formulare un'interpretazione che possiamo intendere generalizzabile a più contesti educativi e formativi. In conclusione, dopo aver categorizzato ed elaborato gli aspetti centrali, vengono formalizzate le evidenze emerse. Sulla base di quanto evinto dalle opinioni espresse dagli studenti, si riportano di seguito alcune risposte particolarmente significative.

"Non sono i bambini che si devono adattare ai giochi, ma è la scuola che deve fornire giochi inclusivi. Il setting ludico, ad esempio, deve essere caratterizzato da giochi che possano essere fruiti tramite percezione aptica, come il cubo di Rubik con le facce in rilievo, particolarmente adatti per i bambini non vedenti, ma allo stesso tempo, utilizzabili da tutti bambini, secondo i principi dell'Universal Design of Learning" (Studente 1);

"Le proposte ludiche negli spazi gioco all'aperto devono essere fruibili da tutti, come ad esempio, l'altalena per persone con disabilità motoria, oppure gli scivoli a pendenza ridotta, oppure ancora i giochi da condividere per favorire lo sviluppo delle competenze sociali" (Studente 2);

"Sarebbe opportuno che le scuole dell'infanzia si dotassero di giochi adattati per ogni tipo di disabilità, in modo da favorire la partecipazione di bambini con disabilità visiva, mediante adattamenti tattili e sonori; uditiva, garantendo ai bimbi sordi ambienti ben illuminati e con rumori minimi; per bimbi con disabilità motoria, modificando la struttura in modo da rendere gli spazi gioco all'aperto, accessibili, ed i giochi, fruibili; per bambini con disabilità intellettiva, proporre giochi autoesplicativi, per favorire il processo di autonomia" (Studente 3);

"I giochi inclusivi sono quelli che favoriscono l'autonomia di ogni bambino, in modo che possa sentirsi libero di esplorare l'ambiente, in sicurezza, ed in grado di fruire di tutti i giochi senza dover ricorrere all'intervento dell'adulto. È infatti molto importante che il gioco favorisca in tutti i bambini, anche in quelli con disabilità, la capacità di problem solving e di decision making" (Studente 4).

Dalle risposte degli studenti emergono evidenti criticità in merito alla fruibilità ed accessibilità dei giochi e degli spazi gioco all'aperto, rivolti a bambini da zero a sei anni di età. La presente analisi di ricerca qualitativa si propone di condividere le risultanze con gli studenti che vi hanno preso parte.

Il gioco caratterizza il percorso evolutivo dell'infante e favorisce la condivisione e la socializzazione. L'attività ludica, infatti, favorisce lo sviluppo dell'area affettivo-relazionale, aiuta il bambino a controllare le emozioni e a tollerare le frustrazioni, connesse alla componente sociale del gioco. Giocare è, altresì, un mezzo fondamentale per conoscere le molteplici espressioni di sé e la preziosa risorsa dell'altro.

L'attività ludica è, dunque, una benefica abitudine che accompagna l'uomo lungo tutto l'arco della vita, promuovendo la cooperazione per fini comuni, arricchendo la sfera comunicativo-relazionale, e stimolando l'apprendimento per esperienza; infatti, grazie al gioco, l'infante ha l'opportunità di apprendere divertendosi.

Giocare, però, non sempre è facile ed immediato. Per i bambini con disabilità fisica, intellettiva o sensoriale è fondamentale poter contare sugli adattamenti al gioco, ideati per le specifiche necessità di ciascun giocatore. È inoltre importante, favorire, sin dalla più tenera età, la condivisione dell'attività ludica con i pari normotipo, in modo che il gioco diventi matrice di inclusione.

I giochi inclusivi possono educare e divertire tutti i bambini, a prescindere dalla presenza o meno di disabilità; il celebre cubo di Rubik è stato realizzato con le facce contrassegnate dai simboli in rilievo, in modo da poter essere utilizzato anche dai non vedenti (Myladoor, 2013).

La scuola è chiamata ad innovarsi, predisponendo ambienti di gioco atti a favorire la fruibilità e l'autonomia. Il setting ludico deve essere autoistruitivo ed accessibile a tutti. Come sostenuto dall'UNESCO, i giochi inclusivi promuovono la libera partecipazione di tutti i bambini.

La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (approvata dall'ONU il 13 dicembre 2006) ribadisce il ruolo chiave dell'attività ludica nel percorso evolutivo del bambino. Il gioco, infatti, è un diritto ed è un mezzo essenziale per promuovere il benessere e l'inclusione dell'infante.

Il bambino, grazie all'attività ludica, viene accompagnato per mano in un contesto altro, dominato dalla fantasia e dalla gioia, un luogo nel quale dimenticare transitoriamente i limiti legati alla propria disabilità ed immergersi nel sogno. Il gioco è una palestra che allena emozioni e affetti in una cornice coinvolgente ed educativa. Giocando, si dimenticano le differenze, bambini di diverse razze, religioni, culture e caratteristiche, possono sentirsi accolti e parte integrante di un ambiente educativo, gioioso ed inclusivo. Nel gioco, il bambino ha l'opportunità di "limitare" le aree di criticità e di valorizzare, invece, i propri punti di forza, accettando successi e insuccessi, come formative esperienze di vita. Per l'infante con disabilità, l'attività ludica diventa terreno di incontro, accettazione delle diversità e partecipazione attiva.

Giocando, si possono mettere da parte le problematicità legate alla disabilità, “perdendosi” in uno spazio-tempo divertente ed accogliente.

L'educatore e l'insegnante devono allestire setting ludici, progettati sulle specifiche necessità degli utenti, in modo che i giochi proposti possano intendersi come abiti su misura. Per bambini con disabilità intellettiva è importante mantenere il gioco sul piano della concretezza, poiché vi è una compromissione della capacità di accedere al simbolo e dunque un limite oggettivo all'attività immaginativa. Un obiettivo cardine del gioco inclusivo è dare a tutti i bambini la possibilità di comprendere “le regole” e di giocare in modo autonomo. Albert Bandura, in merito (1996), teorizza che il modellamento si configura come una modalità di apprendimento essenziale, che presuppone una fase di imitazione tra il modello e l'osservatore, che riguarda sia il comportamento da osservare che le conseguenze da questo prodotte.

Per bambini con disabilità fisiche e/o motorie, vanno proposti giochi che consentano di partecipare al setting ludico, comodamente ed in sicurezza. È parimenti importante, scegliere materiali adatti, preferibilmente non strutturati e motivanti.

Infine, Johan Huizinga (2002) afferma che l'attività ludica sopravvive nell'uomo sino a quando tutti i giocatori sono coinvolti e partecipi, tenendo in grande considerazione una delle caratteristiche più rilevanti del gioco: la libertà connaturata ad esso (De Falco, 2013).

4. Conclusioni

Oltre a possedere un potenziale educativo, didattico e formativo, è fondamentale che il gioco sia in grado di coinvolgere tutti i bambini, indipendentemente dall'essere o meno, disabili. Gli infanti speciali devono poter sperimentare le abilità di gioco, devono divertirsi giocando con il gruppo dei pari, riducendo così il rischio di isolamento sociale ed incrementando il senso di autoefficacia. Il movimento attraverso il gioco permette all'infante di esercitare i suoi schemi motori di base, le sue capacità ed abilità motorie, preziosi per una sana evoluzione dello schema corporeo, anche del bambino con disabilità. La libertà nel gioco favorisce infatti l'apprendimento per esperienza e lo sviluppo della creatività. La strutturazione del setting ludico, invece, favorisce il rispetto delle regole del gioco, la comprensione dell'alternanza dei turni, lo sviluppo delle competenze sociali e delle abilità relazionali. Un esempio di setting non strutturato può essere la spiaggia o la campagna; in contesti naturali, infatti, è possibile proporre attività ludiche basate sulla stimolazione sensoriale, sfruttando le risorse del contesto, come il mare, la sabbia, i ciottoli, i ramoscelli, la terra ecc. Anche la scuola dell'infanzia, può trasformarsi in un contesto altamente inclusivo dotandosi di biglie, pasta modellante, foglie, gomitolini di lana ecc. per affinare la coordinazione oculo-manuale, indispensabile prerequisito per una corretta impugnatura del mezzo grafico e per stimolare la percezione aptica e olfattiva. Utilizzare materiale non strutturato è dunque, molto vantaggioso, per la facilità di reperimento e per i ridottissimi, se non addirittura assenti, costi annessi. È altresì importante, per favorire l'accesso al simbolo ed il conseguente processo trasformativo della realtà esterna, che il bambino possa avere l'opportunità di manipolare materiale non strutturato per riversare sull'oggetto il proprio investimento simbolico (Salvitti, 2007).

Il gioco inclusivo non può e non deve essere improvvisato, bensì deve originare da un'accurata pianificazione e organizzazione (Cottini, 2010).

Un risvolto peculiare dell'azione educativa-inclusiva riguarda la possibilità di far partecipare il bambino con disabilità a giochi di gruppo, anche se ciò richiede all'educatore un'accurata pianificazione e realizzazione. Condividere l'attività ludica con il gruppo dei pari, può essere certamente considerata un'eccellente opportunità di confronto e di crescita, favorisce la collaborazione reciproca, sensibilizzando i bimbi normotipo a guidare dolcemente nel gioco il compagno con disabilità, quest'ultimo, dal suo canto, ha l'opportunità di imparare dal gruppo, imitando comportamenti prosociali e diventando più autonomo.

I principali agenti educativi, in conclusione, devono collaborare in sinergia e prestare grande attenzione, soprattutto nei casi di disabilità intellettiva, a proporre attività ludiche adeguate all'età cronologica del bambino, oltre a quella mentale, per favorire un miglior processo inclusivo nel gruppo dei pari. Sarebbe altresì opportuno poter vivere la quotidianità familiare e scolastica in setting già accessibili e fruibili da tutti i bambini, ma nel caso in cui ciò non fosse possibile, predisporre tutti gli adattamenti necessari a garantire la piena partecipazione al gioco del bambino con disabilità. Infine, non bisogna mai dimenticare che il gioco è puro divertimento e deve immergere l'infante in una dimensione appagante e coinvolgente, pertanto è fondamentale proporre attività incentrate sugli interessi del bambino speciale, in modo da creare un rapporto di fiducia tra educante ed educando (Pascoletti, 2008).

Riferimenti

- Agazzi, R. (1976). *Guida per le educatrici d'infanzia*, La Scuola.
- Altea, F. (2011). *Il metodo di Rosa e Carolina Agazzi: un valore educativo intatto nel tempo*. Armando Editore.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (13 dicembre 2006). *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Baldry, A.C. (2022). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Carocci.
- Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Erickson.
- Barone, F. (2005). *Ludosofia: elementi di filosofia, antropologia e arte nel gioco*. Edizioni interculturali.
- Baumgartner, E. (2011). *Il gioco dei bambini*. Carocci Editore.
- Bruner, J., Jolly, A., & Sylva, K. (1995). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo. Il gioco in un mondo di simboli* (Vol. 4). Armando Editore.
- Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni sulla dimensione educativa del gioco*. Franco Angeli.
- Cottini L. (2010). Costruire le prime relazioni: l'intersoggettività e il gioco nel bambino con autismo. In L. Cottini (Ed.) *L'autismo. La qualità degli interventi nel ciclo di vita*. Franco Angeli, pp. 154-176.
- D'Isa, L. (2009). *Psicologia generale, evolutiva e sociale. Temi – Teorie – Applicazioni*. Hoepli.
- De Crescenzo, G. (1988). *La ripetizione ludica: filosofia e psicologia genetica*. Guida Editori.
- De Falco, D.E. (2013). *Il concetto di gioco nell'opera di Johan Huizinga, Roger Caillois, Paul L. Harris*. eBook Kindle.
- Fröbel, F. (1960). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. La Nuova Italia.
- Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*, Einaudi.
- Merton, R.K. (1987). Three Fragments from a Sociologist's Notebook: Establishing the Phenomenon, Specified Ignorance and Strategic Research Materials. *Annual Review of Sociology*, 13, 1-28.
- Montessori, M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Istituto Editoriale Ticinese.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Moro, F. (2003). *Famiglia e scuola. Il recupero dello svantaggio come antidoto contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*. Franco Angeli.
- Myladoor, M. (2013). Il cubo di Rubik per ciechi (FOTO). <https://young.it/archivio/2013/01/16/6196-il-cubo-di-rubik-per-ciechi-foto/>
- Pascoletti, C. (2008), *Genitori e bambini speciali. Come educare un bambino a sviluppo atipico. Manuale per genitori*. Franco Angeli.
- Patrino, P. (2014). *Il gioco nello sviluppo infantile*. Digital Docet.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Armando Editore.
- Rodia, C., & Rodia, A. (2015). *Sulla lettura. Tra gioco e impegno personale*. Levante Editore.
- Salvitti, C. (2007). *L'alunno autistico va a scuola. Proposte di intervento didattico*. Luigi Pellegrini Editore.
- Trincherò, R. (2009). *I metodi della ricerca educativa*. Manuali Laterza.