

Gioco e disabilità, un'oscillazione tra limite e piacere

Play and Disability. Swinging between Border and Pleasure

Francesca Antonacci (Università degli studi di Milano-Bicocca / francesca.antonacci@unimib.it)

Carlo Riva (l'abilità Associazione Onlus / carloriva@labilita.org)

Elisa Rossoni (l'abilità Associazione Onlus / spaziogioco@labilita.org)

The article intends to start a critical and problematizing reflection on play and on disability, both of which are dimensions kept to the sidelines of our society which is dedicated to growth and productivity by a disciplining and normalizing pedagogical thought. A renewed view is proposed on play that can recognize its constitutive ambivalence, its transformative and subversive power and an expert and respectful view on disability which can approach the fragile and recondite dimensions of existence. Only through this view can play be accepted and reinstated into educational contexts and also into the life projects of people with disabilities as a fundamental and vital experience in view of their well-being and social inclusion.

The experience of the Play Area of the non-profit association l'abilità is presented as a paradigmatic and innovative example of the implementation and realization of a radical and transformative thought which has established and returned a precious space and time for play to children with disabilities. It is a project which has been evolving continuously for fifteen years in search of new possibilities, uncertainties and elation, swinging between the border and the pleasure of daring.

Key-words: Special needs education, Children with disability, Children Inclusive education, Play, Education

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

1. Riflessione teorica 147

- * L'articolo è frutto in un lavoro condiviso tra gli autori. Ai soli fini accademici si segnala che Francesca Antonacci ha redatto il paragrafo *Gioco, educazione, disabilità*, Carlo Riva il paragrafo *Come giocare con un bambino con disabilità?* e Elisa Rossoni il paragrafo *L'esperienza dello Spazio Gioco di l'abilità onlus*.

1. Gioco, educazione, disabilità

Il gioco è attività di oscillazione per eccellenza. Come l'altalena con il suo moto dondolante trascina i corpi dei bambini a provare l'ebbrezza, con quel misto di paura e eccitazione, così il gioco ha il potere di trascinare nel suo moto ondulatorio tra elementi contrapposti i soggetti che vi si abbandonano, soprattutto in relazione al suo potere di coinvolgimento integrale, che comprende corpo, mente, affetti, cognizione, memoria.

Questo potere di oscillazione del gioco si esercita sempre tra poli antinomici, regole/libertà, vittoria/sconfitta, cooperazione/competizione, abilità/inabilità, competenza/casualità. Si nutre di contraddizioni, incertezze, paradossi e nasce da una increspatura del reale, quando la materialità del mondo, logica, razionale, strutturata, ordinata, si confonde, intorbidisce, crepa, spacca. Quando un oggetto non viene utilizzato in senso proprio, ma figurato, immaginato, trasformato. Così uno scatolone gettato torna a vivere come castello, astronave, macchina del tempo. Così pezzetti di legno e sassolini diventano compagni, amici, strumenti per interi pomeriggi di costruzione. C'è gioco ovunque la realtà si mescoli e misceli all'immaginazione, al fantastico, allo scherzo, al poetico; deve esserci una relazione tra opposti che generi uno scarto, un salto, uno spazio interstiziale tra elementi differenti, come lo spazio tra due meccanismi accoppiati, ad esempio la vite e il bullone, che non a caso si chiama *gioco*.

Il gioco dovrebbe essere accettato in questa sua costitutiva ambivalenza: esso non è solo una attività, ma soprattutto una attitudine a sostare in una zona liminale, transizionale, interstiziale. È una attività di soglia, tra il piacere e la noia, tra la crescita e la iterazione del già visto, tra la trasformazione salvifica e benefica e quella nichilista e distruttiva. Gioco può essere creativo, oppure dissipativo, può generare senso oppure distrarre dalle occupazioni utili alla crescita, può divertire o far provare ebbrezza.

Anche per questo motivo, per la sua imprevedibilità, per la sua impertinza, per il suo essere irragionevole, nel senso di oltrepassamento e scarto dal ragionevole, giocare è un'istanza difficilmente pedagogizzabile: non si può certo insegnare ai bambini, poiché per eccellenza è l'attività nella quale il loro sguardo stupefatto si esercita a cambiare dinamiche e relazioni tra le cose e le persone fuori dai contesti educativi e spesso contrapposti ad essi. Da pedagogisti e educatori non si può facilmente entrare nel gioco infantile, pena il rischio di comprometterne il portato gioioso e la spontaneità, se non facendolo con uno sguardo rispettoso, umile e attento a sostenere e supportare, non a dirigere e condurre. Spesso l'intrusione pedagogica nel gioco d'infanzia sancisce la fine del gioco stesso e la sua trasformazione in attività educativa, che è legittima e importante, ma che non si può confondere con quella ludica.

Il gioco, proprio per questa sua costitutiva ambivalenza, non viene sempre valorizzato nei contesti educativi. Può essere interpretato come attività piacevole e amplificante di abilità e competenze fino al nido d'infanzia e alla scuola dell'infanzia. Il gioco viene accettato come veicolo di cambiamento e sviluppo per la crescita, solo per i bambini più piccoli: da un lato per un'auto evidenza del suo portato trasformatore, che non può essere smentito da alcuna pedagogia, dall'altro per il potere attrattivo che esso esercita, al punto da rendere difficile distogliere i bambini dal suo esercizio, in ogni momento della giornata.

Ma non appena inizia la scuola primaria e si strutturano i contesti disciplinati dell'insegnare il gioco viene escluso dalla programmazione quotidiana e viene concesso come ri-creazione. Se solo si facesse più attenzione al potere simbolico e materiale di tale espressione *ri-creazione*, si potrebbe riconoscerne il valore generativo del nuovo e di rappresentazione, sistematizzazione, riorganizzazione e rielaborazione di quanto vissuto nelle ore "di scuola", ma più spesso ri-creazione è usato come sinonimo di intervallo, rilevandone il valore minoritario di intermezzo, di sosta, pausa tra attività più importanti. Tuttavia, dal momento che il gioco si sviluppa solo dove si può coniugare con la libertà, è arduo imbrigliarlo nella didattica, anche perché è difficilissimo prevederne gli effetti e la portata trasformativa. Per la sua svalutazione in ambito pedagogico già nella primaria quindi viene tollerato e più avanti viene bandito, come perdita di tempo, nella quale è bene non indulgere troppo.

Inoltre il legame tra infanzia e gioco è spesso il segno evidente di una svalutazione di entrambi: in fondo quando si gioca non si lavora, e questo tende, nella prassi e spesso anche nella progettazione, a relegarlo tra le attività marginali, in generale nei contesti educativi dopo il periodo 0-6, e in modo particolare nei contesti dove soggiornano o vengono ospitate persone con disabilità.

Per la sua costitutiva ambiguità, contraddittorietà, ambivalenza, e per la sua costitutiva svalutazione il gioco è un'attività difficile, a volte difficilissima ma mai impossibile come vedremo, per bambini con disabilità, perché la disabilità di questi bambini spesso si insinua, insedia e infine installa proprio nello spazio interstiziale necessario alla nascita e al proliferare delle attività di gioco. Ovviamente è impossibile parlare se non generalizzando le situazioni dei singoli, che andrebbero sempre lette nella loro contestualizzazione eppure proveremo a leggere tra le situazioni alcuni elementi utili per avviare una riflessione che tenga insieme i tratti comuni principali.

In alcuni casi è difficile o difficilissimo creare le condizioni di possibilità per lo scarto tra realtà e immaginazione necessario per *fare gioco* e ci sono situazioni nelle quali è difficile oscillare, dove ci sono fenomeni di fissazione, cristallizzazione, e consolidamento di comportamenti e modelli di relazione. E diventa quindi difficile cambiare ruolo, visione, prospettiva, tutte attività necessarie al gioco.

O ancora situazioni dove è difficile muovere il corpo in modo da generare cambiamenti nel contesto che producano risultati soddisfacenti come lanciare una palla a un amico, o rovesciare una pila di lattine. Perché c'è anche questo in gioco, il piacere di riuscire, il successo, poiché esso non è separabile dal godimento, dalla gioia, dalla gratificazione.

Oppure situazioni dove è difficile sentire ed elaborare positivamente gli stimoli, per eccessiva sensibilità o il suo contrario che non consentono una proficua oscillazione, tra contatto col mondo esterno e possibilità di trattenere gli stimoli internamente e elaborarli come gratificanti. Perché il gioco si situa nella relazione tra mondo interno e mondo esterno, in qualità di fenomeno transizionale, luogo dove si esercita la proficua dinamica della conoscenza, tra incorporazione dell'esperienza e la sua rielaborazione.

Inoltre, nel caso delle attività pensate e rivolte alle persone con diverso grado di disabilità, esiste una gerarchia delle priorità, nel senso che le attività educative sono già considerate minoritarie, meno importanti di quelle terapeutiche, a maggior ragione quelle ludiche.

Ma forse è importante provare a mettere in discussione tali priorità provando a scardinare giudizi consolidati. Nella progettazione educativa rivolta alle persone con disabilità viene relegato un tempo residuale, se non inesistente, alle attività di gioco. Che senso ha giocare e far giocare un bambino che viene considerato manchevole, minorato, mancante, malato? Meglio indirizzare le energie, le risorse (che sono sempre meno) e i tempi alla sua terapia, riabilitazione, acquisizione di competenze e abilità, anziché perdere tempo a farlo divertire, a svagarsi, bighellonare con gli altri. Per ripensare completamente il ruolo del gioco nella vita delle persone, con e senza diversi gradi di disabilità, esso non dovrebbe essere visto in modo dicotomico come attività funzionale, utile ad acquisire competenze e abilità oppure al contrario come svago o *divertissement*.

Il gioco invece dovrebbe essere ripensato come attitudine problematizzante, ricca e complessa, dovrebbe essere accettato e integrato nella progettazione in qualità di luogo speciale, separato, e per questo prezioso, nel quale amplificare la vita, la sua rielaborazione in vista della ricerca del *benessere*. Secondo Nusbaum (2001; 2012) il gioco è una delle sfere della vita maggiormente legato al benessere dei soggetti. Giocare è intesa come capacità fondamentale per godere dei diritti politici; del benessere socio esistenziale; della compagnia degli altri; del piacere di provare sensazioni, emozioni; di stupirsi e desiderare.

Anche (solo) per questo motivo il gioco dovrebbe essere maggiormente valorizzato e promosso come fonte di oscillazione, nel senso di una attività benefica di alternanza tra processi distolici e diastolici, per introiettare ed espellere come nell'atto del respiro, per accogliere e respingere, per rielaborare in un processo dinamico, in consonanza con il mondo circostante, per amplificare le possibilità di dondolare, oscillare, in un movimento necessario all'equilibrio. L'equilibrio infatti viene erroneamente considerato uno stato, e pensato come condizione di immobilità e solidità, ma si tratta invece di un continuo processo di assestamento e riassetamento, sempre in movimento, sempre dinamico e mai pienamente raggiunto come ben sanno coloro che lo cercano in modo intenzionale, come i danzatori, i funamboli, gli *skater* e i *surfer*.

Ma per amplificare le condizioni di equilibrio, fondamentali e preziose per tutti e a maggior ragione per chiunque sia portatore di disabilità, è necessario conferire maggior dignità, valore e quindi aumentare gli spazi e i tempi del gioco: vero maestro di ogni oscillazione, vista come *dondolamento* (Jousse, 1979), come benefico generatore di benessere.

Per questo si presenta l'esperienza dello spazio gioco, un servizio sul territorio di Milano che nasce nel 2000, con l'obiettivo di promuovere e restituire il diritto e il piacere del gioco al bambino con disabilità.

2. L'esperienza dello Spazio Gioco di l'abilità onlus

L'errore più clamoroso della riabilitazione del bambino disabile è stato ignorare ciò che forse più caratterizza il bambino come connotazione specifica e peculiare, cioè il gioco, non tanto perché si è del tutto tralasciata la dimensione del gioco quanto di dimenticare i mondi senza fine che sono dentro il bambino: fantasie, desideri, spazi, libertà. Il bambino disabile ha bisogno di un adulto che sappia entrare in contatto con questi mondi, che abbia questa particolare disposizione.

G. Boccardi

Come può giocare un bambino con disabilità? Se un bambino non riesce a sorreggere il capo, ad afferrare un oggetto e dirige continuamente lo sguardo, in modo stereotipato e ripetitivo, verso le sue mani quali stimoli posso proporgli per coinvolgerlo in un'esperienza interessante e motivante?

Se un bambino ha un repertorio di interessi molto ristretto, fatica a concentrarsi e a rimanere seduto e manca di contatto oculare come posso condividere con lui il piacere del gioco? Se un bambino non possiede la capacità verbale di esprimere le sue preferenze e la capacità cognitiva di comprendere anche semplici regole come posso strutturare un setting di gioco per renderlo protagonista autonomo e attivo?

A partire da queste complesse e stimolanti domande, a partire dalla convinzione che anche il bambino gravemente compromesso a livello psicomotorio abbia dentro di sé la possibilità di immaginare, fantasticare, esplorare e conoscere e dall'idea di un bambino soggetto di diritti¹, portatore di desideri e possibilità, oltre che di limitazioni funzionali, è nato lo Spazio gioco: un servizio educativo innovativo sul territorio milanese e italiano promosso e gestito dall'associazione *l'abilità onlus*.

L'abilità, Strategie familiari nelle disabilità della prima infanzia, è un'associazione onlus nata nel 1998 dall'iniziativa di un gruppo di genitori con bambini con disabilità e di operatori per dare risposte concrete, con servizi socioeducativi, ai bisogni e alle necessità di una famiglia quando nasce un bambino con disabilità. Il nome dell'associazione proviene da un gioco tra i due sostantivi: labilità e abilità. Labilità è il termine che indica la condizione sia del bambino con disabilità sia della sua famiglia, una condizione di instabilità e un bisogno di punti di riferimento. Abilità come punto di arrivo di un percorso educativo faticoso, ma possibile: l'abilità del bambino e l'abilità del genitore di trovare insieme una strada che punti all'autonomia. L'associazione si propone di:

1 L'articolo 23 della Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia stabilisce che affinché il bambino con disabilità possa avere una vita piena e soddisfacente gli deve essere riconosciuto non solo il diritto alla riabilitazione, alle cure sanitarie e all'educazione ma anche il diritto al gioco, alle attività ricreative e al divertimento. L'articolo 23 ci conduce a una nuova riflessione sul gioco, a ripensare il gioco come dimensione vitale e fondamentale del bambino con disabilità necessaria per garantirgli una crescita armoniosa, uno sviluppo fisico, psichico, emotivo e sociale e una vita piena e soddisfacente.

- costruire opportunità di benessere per il bambino con disabilità volte a garantirgli una vita piena, in condizioni che garantiscano la sua dignità, favoriscano la sua autonomia e agevolino una sua attiva partecipazione alla vita della comunità;
- offrire un sostegno competente ai suoi genitori promuovendo tutte quelle attività che li aiutino ad accogliere il proprio figlio, partecipando in modo attivo alla sua crescita e alla sua educazione;
- promuovere una cultura più attenta ai diritti del bambino con disabilità.

Nelle tre sedi, situate nella città di Milano, l'abilità si prende cura, ogni giorno, di 150 bambini con disabilità e delle loro famiglie attraverso un'equipe di 47 operatori specializzati, il supporto di volontari e di tirocinanti provenienti dalle Università Cattolica e Bicocca.

Il lavoro² dell'associazione si estende anche sul territorio nazionale e internazionale, dove svolge corsi di formazione per operatori e genitori e ha costruito, nel corso degli anni, partnership con università italiane (Istituto superiore Sant'Anna di Pisa, Politecnico di Milano, Università di Aosta, Università di Milano-Bicocca), enti pubblici, aziende ospedaliere e istituti scientifici. In questa direzione l'associazione si mostra sensibile a un'idea di educazione che trova nella pedagogia speciale un ambito privilegiato di ricerca e formazione permanente, per amplificare la sinergia tra l'ambito epistemologico e scientifico e la sua declinazione in saperi e competenze spendibili dagli operatori nei diversi contesti di educazione e di cura (Garbo, 2009; D'Alonzo, Caldin 2012; D'Alonzo, 2014b; Pavone, 2014).

Lo Spazio gioco è un servizio che nasce come radura spazio-temporale, consente una sosta ludica nell'affollarsi delle attività scolastiche e sanitarie proponendosi di compensare il tempo che il bambino con disabilità trascorre nei contesti medico-riabilitativi per trovare riposo dal generale tratto futuristico della vita (Fink, 2008), da ogni obiettivo terapeutico o didattico in un presente tranquillo, autonomo, che ha solo scopi intrinseci e di piacevolezza. In questo senso il gioco non è utilizzato solamente come mezzo e strumento terapeutico, come nella stanza della Play Therapy di matrice psicoterapeutica, e didattico per sviluppare abilità sociali, linguistiche e cognitive ma è considerato anche nei suoi tratti ambigui e ambivalenti di gratuità, divertimento e piacere e per la sua vocazione alla libertà, obiettivo a maggior ragione fondamentale per il bambino con disabilità (D'Alonzo, 2014).

Questa affermazione viene solitamente e facilmente criticata perché la nostra società efficientistica e produttiva, votata al profitto e alla crescita non può accettare il gioco come perdita di tempo, come momento di rêverie (Bachelard, 1972) e beata solitudine (Zolla, 1994) e, quindi, per non essere svalutato deve

2 Dal lavoro di l'abilità sono nate quattro pubblicazioni: *Pollicino verde. Un giardino scolastico per tutti i bambini* (2004); *Leggi in gioco. I diritti del bambino disabile e dei suoi genitori* (2005); *Essere facilitatori non barriere. Dal dolore innocente alla speranza di cambiamento* (2008a); *Problemi di comunicazione. Quando i medici parlano per la prima volta di disabilità ai genitori* (2008b); il documentario *Una destinazione imprevista* (2010) di Mirko Locatelli e alcune sperimentazioni innovative in collaborazione con il Dipartimento di Elettronica, Informazione e Bioingegneria del Politecnico di Milano (www.labilita.org).

necessariamente rientrare nella categoria dell'utilizzabile e diventare attività performativa per progredire e raggiungere gli obiettivi inconfutabili della crescita e dello sviluppo e anche della normalizzazione della disabilità (Barbetta, 2016). Uno sguardo acritico rischia così di inciampare nella sottile linea di confine che è sempre stata implacabilmente tracciata tra gioco e apprendimento, tra passione e educazione. Il piacere è la cornice entro cui si svolge il gioco e che rende possibile il suo stesso accadere, l'eros che circola negli spazi dell'educazione e del gioco conduce verso un coinvolgimento appassionato intorno a un'idea, un'azione, un obiettivo attraverso la cura degli spazi, dei tempi dei materiali. Questo non significa che il piacere sia un mezzo utilizzato per impartire un disciplinamento ingannevole, ma al contrario significa istituire il cerchio magico del gioco in modo che risulti piacevole e affascinante, dove ci si incontra non per costrizione, ma per un appassionamento reciproco che garantisce benessere al bambino e all'adulto. La strutturazione di un setting modifica sempre l'incontro tra adulto e bambino, obiettivo e risultato.

In un contesto terapeutico specializzato nella CAA (Comunicazione alternativa aumentativa) potrebbe essere proposto a una bambina con tetraparesi spastica di giocare con le bambole – uno dei giochi da lei preferito – per stimolarla nella comunicazione in entrata e in uscita attraverso i simboli PCS, che sceglie con lo sguardo. Dopo pochi minuti il gioco potrebbe essere interrotto perché la seduta di 45 minuti prevede che la bambina esegua l'attività successiva in vista del raggiungimento di altri obiettivi.

Allo Spazio gioco la stessa bambina giocherà con la bambola, l'educatrice utilizzerà gli strumenti della CAA suggeriti dal terapeuta per consentirle di partecipare in maniera attiva, ma continuerà a giocare finché la bambina, o l'adulto, avranno perso l'interesse e la motivazione. Non è però solo una questione di obiettivi e di tempi finalizzati e minuziosamente cronometrati, è anche una questione di spazi, di cura di un setting che può essere abitato dalla bellezza e adeguato alle necessità di ogni bambino senza essere asettico e anodino come una stanza di psicomotricità o di logopedia, o prettamente didattica come un'aula scolastica. È una questione di materiale preparato e non vetusto e consumato dall'uso, è una disposizione autentica, partecipativa, corporea cognitiva e affettiva. La provocazione di un ambiente costruito nei canoni della bellezza estetica rinforza la dimensione umana di cura e benessere nei canoni malfermi e malformati del corpo e della mente disabile.

Evidentemente non si vuole qui mettere in discussione l'importanza e la necessità imprescindibile di un intervento terapeutico ma si vuole provare a compensare uno sguardo sul gioco capace di riconoscerlo come regione speciale dell'essere, come esperienza vitale e fondamentale, densa di aspetti ambigui e contraddittori e non solo come strumento terapeutico o espediente disciplinare. Si tratta anche di compensare lo sguardo "diagnostico" (Besio, 2010) della nostra società tesa ad individuare la mancanza e a etichettare e nascondere la persona dietro la sua patologia, a intervenire quasi esclusivamente per riparare e raddrizzare.

Lo spazio gioco si connota quindi con le seguenti finalità:

- come momento ludico di recupero del proprio benessere dopo aver trascorso la giornata a scuola o in terapia. Il gioco avviene in un contesto di cura (Palmieri, 2011), in un contesto protetto che permette al bambino di andare oltre

- i suoi limiti, di uscire dal suo isolamento, di superare la frustrazione legata al suo non riuscire che è inevitabilmente connessa alla sua realtà invalidante;
- come percorso di conoscenza di sé e del mondo. Nel gioco il bambino si apre ad abilità sconosciute, alla possibilità di vivere la curiosità, l'intenzionalità (non da sottoporre a test neurologici), l'affermazione ma soprattutto il piacere, dove la capacità di giocare è vista come punto di arrivo e non di partenza, in uno scambio comunicativo tra grandi e piccoli;
 - come luogo adeguato ai bisogni dei bambini per favorire l'apprendimento e l'ampliamento delle capacità ludiche in vista dell'inclusione.

Lo Spazio gioco è dedicato ai bambini, dai 3 agli 11 anni, con diverse tipologie di disabilità: disturbo pervasivo dello sviluppo e autismo, sindromi genetiche, paralisi cerebrale, encefalopatia e ritardo psicomotorio. Il servizio è aperto tutti i pomeriggi, dal lunedì al venerdì dalle 14.00 alle 18.30 e accoglie attualmente 51 bambini, che lo frequentano una volta alla settimana. Le attività vengono svolte da 3 educatrici e 2 tirocinanti, in piccolo gruppo o in un rapporto individuale con l'educatore.

Un altro obiettivo fondamentale del servizio è l'intensa collaborazione con tutte le figure terapeutiche e educative che seguono il bambino per un lavoro di rete che superi la frammentarietà dei servizi e delle prestazioni a favore di una co-progettazione integrata di qualità.

Particolare attenzione viene data al pieno coinvolgimento di tutta la famiglia per riattivare le risorse interne al sistema e rinforzare gli attori in gioco: le figure genitoriali, principali esperti del bambino, vengono supportati nel ruolo di agenti facilitatori e attuatori dell'intervento (Xaiz, Micheli, 2011) e i fratelli sono riconosciuti come persone che richiedono spazio di ascolto e accoglimento nella complessità della situazione familiare. Sono quindi previsti dei momenti formativi per sostenere i genitori nella conoscenza delle possibilità di gioco con la disabilità, nella riscoperta della motivazione a giocare e a entrare in relazione con il bambino in modo piacevole anche in situazioni di deficit complesse. Per i fratelli sono invece previsti gruppi ludici condotti da uno psicologo e da un'educatrice per riscoprire nel confronto e nel dialogo la loro identità di persone prima e oltre l'essere fratelli della disabilità.

3. Come giocare con un bambino con disabilità?

Che cosa altro occorre? Pazienza. O più esattamente il tirocinio di una lentezza estrema, prossima all'immobilità [...]. Accettare questa lentezza, compenetrarsene, rallentare se stessi: anche questo è un esercizio e richiede una preparazione.

F. Leboyer, *Nascere e shantala*

Nel bambino con disabilità le capacità ludiche non nascono e si sviluppano spontaneamente con la naturalezza e l'urgenza di un percorso evolutivo tipico, ma devono essere stimolate e insegnate in una situazione di piacere e benessere creata e strutturata dall'adulto. "Per giocare è necessario sviluppare abilità co-

gnitive, motorie, verbali e, a sua volta, il gioco è l'occasione in cui il bambino impara e potenzia queste abilità" (Xaiz, Micheli, 2011, p.17). Lo sviluppo di ogni individuo si lega al gioco secondo una logica bidirezionale: tale attività riflette lo sviluppo ma, al tempo stesso, contribuisce all'evoluzione delle funzioni motorie, sociali, cognitive, affettive del bambino.

Il gioco è una esperienza fondamentale e vitale nel percorso di crescita di ogni bambino, deve essere garantito a tutti e a ciascuno e deve essere sostenuto e promosso soprattutto laddove le capacità ludiche sono deficitarie o mancanti per garantire ad ognuno una vita piena e soddisfacente, soprattutto pensando che non esistono solo due categorie di persone: chi è capace e chi è incapace di giocare, ma accettando che il gioco sia un sistema strutturato e complesso entro cui ciascuno può mettere alla prova le proprie capacità e può essere supportato ove se ne avverta la necessità (Canevaro, 2013; 2015). Il diritto al gioco per il bambino con disabilità spesso negato o misconosciuto, necessita di un pensiero creativo e innovativo che riformi uomini, tempi e spazi in una nuova relazione ludica e si colloca tra i "bisogni di normalità" (Lepri, 2011) che sono il fondamento di una progettualità inclusiva.

Affinché il gioco risulti un'esperienza significativa e trasformativa occorre pensare e predisporre accuratamente un setting adeguato, tramare un contesto preparato ad accogliere la peculiarità di ciascuno, strutturare lo spazio e il tempo, creare e preparare giochi e giocattoli adatti e adattati ai bisogni speciali di ogni bambino. E, ancor prima, occorre ri-trovare la passione e la motivazione al giocare per accostarsi al bambino con corpo, mente e cuore attraverso l'ascolto, l'attesa, la comprensione e la proposta, per sostare con lui nel tempo magico del gioco e per giocare nel rispetto dei suoi tempi, delle sue possibilità e difficoltà. È necessario, come suggeriscono Xaiz e Micheli (2011), modificare la propria postura per abituarsi a pensare che il bambino gioca, pensa e agisce in un modo *altro* e prendere quindi consapevolezza che le strategie che spesso agiamo d'istinto potrebbero non funzionare. Occorre imparare a "osservare il bambino per cogliere, al di là del proprio desiderio, quello che egli mostra di saper fare, di essere motivato a fare e di poter imparare a fare con poco sforzo" (Xaiz, Micheli p.29); occorre rendersi disponibili a rallentare se stessi perché spesso, prima di iniziare a giocare, potrebbe essere necessario un tempo molto lungo in cui procedere a piccolissimi passi scomponendo la meta in diversi obiettivi facilmente raggiungibili.

Giocare con un bambino con disabilità significa allora vedere e riconoscere la molteplicità e la "ciascunità" (Hillman, 1997) della persona al di là dell'etichetta della patologia che nasconde la sua unicità e lo ricopre totalmente impedendoci di cogliere la sua multidimensionalità; significa non ridurre il bambino ai suoi deficit, ma partire dalle sue possibilità, potenzialità, desideri, interessi e passioni per incoraggiare e favorire il gioco.

Le attività svolte allo Spazio gioco non sono guidate da un'unica e particolare metodologia ma le proposte educative sono sostenute da un pensiero "anti-pedagogico³" sul gioco e da modelli e strategie di intervento scientificamente fon-

3 Con l'espressione "anti-pedagogico" possiamo indicare, secondo il suggerimento di Antonacci (2012), la possibilità di ripensare al gioco come a un'esperienza vitale e primaria dotata di piena autonomia, una regione speciale dell'essere e non un mero strumento o espediente disciplinare,

date come l'approccio psicoeducativo proposto da Xaiz e Micheli (2001), la metodologia t.e.a.c.c.h (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children) riproposta in Italia da Micheli e Zacchini (2001), il gioco sensoriale secondo la stimolazione Snoezelen, la lettura animata dal teatro Kamishibai, l'educazione psicomotoria, il gioco euristico.

Punti cardine del nostro lavoro quotidiano sono l'organizzazione dello spazio, la strutturazione del tempo e delle attività e la cura per la motivazione. Ogni enunciato richiederebbe una trattazione a sé, come peculiare e specifico è il gioco con ogni singolo bambino. Ci limiteremo qui ad indicare alcuni tratti salienti che potranno innescare una riflessione per chi decida di accostarsi alla disabilità attraverso e nel gioco, per sperimentare questi suggerimenti e trovare nuove e innumerevoli strategie e soluzioni creative.

L'organizzazione dello spazio prevede la necessità di creare un ambiente identificabile visivamente, circoscritto e privo di stimoli distraenti (regolazione delle luci, dei rumori, della temperatura, etc.); per questo le quattro stanze che compongono lo Spazio gioco sono dedicate ognuna ad un'attività specifica che renda comprensibile e prevedibile al bambino ciò che accadrà in quel luogo.

Strutturare il tempo significa proporre le attività seguendo una routine giornaliera che fornisce al bambino prevedibilità e sicurezza grazie al supporto di un'agenda visiva con simbolizzazione differenziata secondo i bisogni del bambino (simboli concreti, fotografie, simboli PCS o WLS). Il tempo è inoltre scandito da rituali che segnano l'ingresso e l'uscita dal servizio e allo stesso tempo da una progettazione che interviene laddove c'è una sottomissione rigida a rituali o abitudini. I giochi vengono inoltre proposti nel rispetto dei tempi del bambino e quindi nell'alternanza di momenti di riposo e di attività.

I giochi e i giocattoli sono adattati a partire dalle possibilità di ognuno e strutturati in modo che risultino comprensibili (anche senza spiegazione verbale) per permettere al bambino di partecipare attivamente e in autonomia all'attività. L'attività della pittura, per fare un esempio, può essere proposta strutturando il setting in molteplici modalità.

Secondo le indicazioni della metodologia t.e.a.c.c.h, posso delimitare e pulire lo spazio in cui si svolge l'attività, posso presentare dei disegni semplici e concreti contornati con il colore che il bambino dovrà utilizzare, posso dare al bambino un colore, o pochi colori alla volta, altrimenti tutta la scatola di pastelli o pennarelli lo manderebbe in confusione e rischierebbe di usarli in modo stereotipato.

Posso utilizzare una tabella a tema con i simboli della C.A.A. che consenta di anticipare e spiegare al bambino, con difficoltà di comprensione e di espressione del linguaggio verbale, il gioco che si sta per compiere e che gli permetta di esprimere la sua preferenza rispetto al colore che vuole utilizzare, all'attività che vuole svolgere, a cosa desidera disegnare o colorare.

Con il bambino compromesso a livello motorio posso utilizzare strumenti specifici (Besio, 2010) come pastelli a cera che si infilano sulle dita e non implicano

come spesso viene ridotto nei contesti educativi. Il gioco, con il suo carattere ambiguo e polisemico, profondamente libero si sottrae alla logica educativa imperante della sorveglianza, della misurazione, della valutazione, della performatività. Giocare è un'attività autotelica e non finalizzata a trasmettere un contenuto o un sapere.

la necessità di una presa a pinza oppure fornire un tablet con un'applicazione che gli permetta, attraverso un lieve sfioramento delle dita, di tracciare sullo schermo segni colorati.

Posso inoltre proporre l'attività della pittura su un tavolino luminoso sia per catturare l'attenzione del bambino che fatica a concentrarsi e rimanere seduto sia per aumentare il contrasto visivo per il bambino ipovedente. Posso anche proporre la pittura in verticale su un foglio appeso al muro o appoggiato a un leggio, permettendo così al bambino ipovedente una maggiore vicinanza all'oggetto e mantenendo una postura corretta.

Si tratta dunque di partire da un'osservazione attenta e minuziosa delle possibilità e difficoltà di ogni singolo bambino per adattare e strutturare tecnicamente e creativamente l'attività, scomponendola in sotto-obiettivi, in modo che ognuno possa parteciparvi autonomamente e con una graduale diminuzione dell'aiuto e dell'intervento dell'adulto.

Giochi e giocattoli devono quindi essere scelti accuratamente a partire da una conoscenza specifica delle potenzialità, limiti e interessi dei bambini⁴. Nella maggior parte dei casi i giocattoli che si trovano in commercio devono essere modificati o creati nuovamente per essere proposti a un bambino con disabilità.

Per tale motivo, parlare di gioco e disabilità, vuol dire anche parlare di cultura, di innovazione, di nuove visioni pedagogiche. La ricerca ci indica, ad esempio, come ausili e tecnologia migliorino la qualità di vita del bambino con disabilità (Pennazio, 2015). Come la robotica potrà dare piacere al gioco del bambino con bisogni speciali? Come una piattaforma di gioco virtuale aprirà al bambino con disabilità la possibilità di giocare in territori al di là del suo limite?⁵

Le attività allo Spazio gioco prevedono momenti di gioco libero per favorire la scelta, l'interesse e la motivazione attraverso differenti strumenti comunicativi (linguaggio verbale, oggetti concreti, fotografie o simboli), e momenti di attività strutturate dall'adulto e inserite nella cornice ludica di una storia, scelta all'inizio di ogni anno sociale, per stimolare nei bambini la condivisione, la collaborazione e il raggiungimento di uno scopo. La storia declinata in più linguaggi espressivi diventa così comprensibile e leggibile da ogni bambino permettendo la piena inclusione in un gruppo di gioco.

Ogni gioco è proposto a partire dall'interesse e dal piacere del bambino per stimolare la sua motivazione e concentrazione ponendo sempre molta attenzione a non fare richieste eccedenti le sue possibilità che potrebbero produrre comportamenti di evitamento, rifiuto e chiusura (Vianello, 2008).

Il titolo di questo paragrafo, volutamente posto in forma interrogativa, rappresenta una non esaustiva e non definitiva riflessione che nasce da molti anni di esperienza e di gioco con i bambini che ci chiedono, ogni giorno, di mettere in gioco la nostra professionalità educativa, di essere «artisti» (Xaiz) della relazione,

4 Rimandiamo al sito www.lekotec.org del National Lekotec Center che propone una lista delle dieci caratteristiche precipue che dovrebbe possedere un giocattolo per un bambino con disabilità.

5 A questo proposito sono in corso di svolgimento allo Spazio gioco alcuni progetti sperimentali, cfr. nota 3, per studiare l'apporto e l'adattabilità della tecnologia ai bisogni speciali dei bambini con disabilità.

dell'ascolto, dell'osservazione e del ri-guardo, artisti che, attraverso tecniche scientifiche, creative e l'arte sapiente e difficile della "semplificazione" sostengono e consentono ai bambini con disabilità di accostarsi all'esperienza vitale e trasformativa del gioco.

4. Conclusioni. Alla ricerca di un equilibrio instabile

Il moto basculante e inebriante dell'altalena che si muove tra polarità contrapposte ci ha sospinto in questa riflessione sul nostro oscillare quotidiano, come educatori e ricercatori, tra teoria e prassi, tra conoscenza scientifica e sapere corporeo, tra presenza e assenza, tra gioco e disabilità.

Abbiamo sostenuto la necessità di rimanere costantemente, come nel gioco, in movimento alla ricerca di un equilibrio instabile, una condizione dinamica e feconda di riflessività e criticità sulle tematiche del gioco e della disabilità. Dimensioni dell'essere che nella nostra "mediocre civiltà in uso" (Savinio, 2001, p. 26) e in una cultura pedagogica omologante e disciplinante sono tenute ai margini perché ritenute inutili e ostacolanti la corsa alla crescita e alla produttività, perché considerate pericolose per la loro imprevedibilità, impertinenza e irragionevolezza.

Gioco e disabilità sembrano oscillare, quanto più inaspettatamente e irriverentemente, tra la svalutazione e l'allontanamento, tra il disciplinamento e la normalizzazione, tra il limite e il piacere. Per questo riteniamo necessario e urgente ri-volgere uno sguardo *infante* e appassionato sul gioco che sappia riconoscerne la sua costitutiva ambivalenza, la sua potenza trasformativa ed eversiva e uno sguardo sapiente e rispettoso sulla disabilità che sappia accostarsi alle dimensioni fragili e umbratili dell'esistenza per riconoscere la nostra costitutiva debolezza e incompiutezza. Solo attraverso uno sguardo rinnovato il gioco potrà essere accettato e reintegrato anche nei progetti di vita delle persone con disabilità come esperienza fondamentale e vitale in vista del benessere e dell'inclusione sociale.

L'esperienza dello Spazio gioco di l'abilità onlus è stata presentata come esempio paradigmatico dell'attuazione e realizzazione di un pensiero "anti-pedagogico" che ha istituito e restituito uno spazio e un tempo prezioso di gioco ai bambini con disabilità. Un progetto in continua trasformazione e oscillazione alla ricerca continua di nuove possibilità, incertezze, ebrezze.

Riferimenti bibliografici

Antonacci F. (2012). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti. funamboli e guerrieri*. Milano: Franco-Angeli.

Bachelard G. (1972). *La poetica della rêverie* (1960). Bari: Dedalo.

Barbetta P. (2016). *L'educazione del selvaggio*. In <<http://www.doppiozero.com/materiali/educazione-del-selvaggio-e-il-soggetto-autistico#sthash.LzRLXMoT.ul6hVdB7.hpvt>> (ultima consultazione: 14/04/2016).

Besio S. (2010). *Gioco e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Milano: Unicopli.

Canevaro A. (2013). *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Milano: EDB.

- D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*. Napoli: Liguori.
- D'Alonzo L. (2014). *Disabilità: obiettivo libertà*. Brescia: La scuola.
- D'Alonzo L. (a cura di) (2014b). *Ontologia Special Education*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fink E. (2008). *Oasi del gioco* (1957). Milano: Raffaello Cortina.
- Garbo R. (2009). *Prospettiva Inclusiva e percorsi di vita*. Bergamo: Junior.
- Hillman J. (1997). *Il codice dell'anima. Carattere. vocazione. destino*. Milano: Adelphi.
- Jousse M. (1979). *L'antropologia del gesto*. Roma: Paoline.
- L'abilità onlus (a cura di) (2004). *Pollicino verde. Un giardino scolastico per tutti i bambini*. Milano: L'abilità Quaderni.
- L'abilità onlus (a cura di) (2005). *Leggi in gioco. I diritti del bambino disabile e dei suoi genitori*. Firenze: Fatatrac.
- L'abilità onlus (a cura di) (2008a). *Essere facilitatori non barriere. Dal dolore innocente alla speranza di cambiamento*. Firenze: Fatatrac.
- L'abilità onlus (a cura di) (2008b). *Problemi di comunicazione. Quando i medici parlano per la prima volta di disabilità ai genitori*. Milano: L'abilità Quaderni.
- Leboyer F. (2012). *Nascere e shantala. La nascita senza violenza e il massaggio del bambino*. Milano: Red.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Micheli E., Zacchini M. (2001). *Verso l'autonomia. La metodologia t.e.a.c.c.h. del lavoro indipendente al servizio degli operatori dell'handicap*. Brescia: Vannini.
- Nussbaum M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pennazio V. (2015). Disabilità, gioco e robotica nella scuola dell'infanzia. *TD Tecnologie Didattiche*, 23(3), pp. 155-163.
- Rossoni E. (2012a). *Tra luce e ombra. Giocando con il corpo delle disabilità*. in Antonacci F. (a cura di). *Corpi radiosì. segnati. sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossoni E. (2012b). *Dove si incontra il corpo ferito*. in Antonacci F. (a cura di). *Corpi radiosì. segnati. sottili. Ultimatum a una pedagogia dal "culo di pietra"*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva C. (2005). *Amorgioco. Il bambino. la disabilità. il gioco*. Firenze: Fatatrac.
- Savinio A.. (2001) *La tragedia dell'infanzia*. Milano: Adelphi.
- Vianello R. (2008). *Disabilità intellettive*. Bergamo: Junior.
- WHO (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento. della Disabilità' e della Salute*. Trento: Erickson.
- Xaix C., Micheli E. (2001). *Gioco e interazione sociale nell'autismo. Cento idee per favorire lo sviluppo dell'intersoggettività*. Trento: Erickson.
- Xaix C., Micheli E. (2011). *Lavorare con le famiglie dei bambini con autismo*. Trento: Erickson.
- Zolla E. (1994). *Lo stupore infantile*. Milano: Adelphi.

Sitografia

www.labilita.org
www.laboratoriopsicoeducativo.it
www.puerludens.it

