



2

NUOVA SERIE

# Cittadini **in** crescita

RIVISTA

DEL CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

ANNO 2006



MINISTERO DELLA  
SOLIDARIETÀ SOCIALE



centronazionale  
DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI  
PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

## IL GIOCO

**Duccio Demetrio** Scrivere è anche un gioco.  
Del piacere di raccontarsi con carta e penna  
nel corso della vita **Caterina Cangià** Giocare  
o videogiocare? La comprensione del fenomeno  
videoludico per una sua utilizzazione formativa  
**Beniamino Sidoti** Eccellenza e povertà della cultura  
ludica in Italia **Ilaria Barachini** Il reticolo  
ludopedagogico **Fabio Paglieri** Regole di gioco  
e norme sociali: crescere fra obbedienza  
e trasgressione **Paola Supino** Giochi matematici



Istituto  
degli Innocenti  
di Firenze



Ministero della Solidarietà Sociale

Direzione generale per la Famiglia, i Diritti Sociali e la Responsabilità Sociale delle Imprese (CSR)  
Divisione III - Politiche per l'Infanzia e l'Adolescenza



Centro nazionale

di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

#### **Comitato scientifico**

Marina D'Amato, presidente

Giovanni Daverio

Mario Dupuis

Aurora Lusardi

Ermengildo Ciccotti, coordinatore attività scientifiche

## **Cittadini in crescita 2/2006**

### **IL GIOCO**

#### **Direttore scientifico**

Marina D'Amato

#### **Direttore responsabile**

Aldo Fortunati

#### **Redazione**

#### **Coordinamento editoriale**

Sabrina Breschi, Anna Buia, Joseph Moyersoan, Alessandro Salvi, Antonella Schena

#### **Contributi**

Iliara Barachini, Caterina Cangia, Duccio Demetrio, Fabio Paglieri, Beniamino Sidoti, Paola Supino

#### **Collaborazioni**

Erika Bernacchi, Mirella Borghi, Maria Bortolotto, Federico Brogi, Marta Cartoceti, Benedetta Costanza Tesi, Micol Dal Canto, Luigi Dalle Donne, Sabrina Drasigh, Daniela Grignoli, Bona Guidobono Cavalchini, Giovanni Lumini, Antonio Mancini, Michele Marangi, Enrico Moretti, Eleonora Nesi, Roberto Papetti, Riccardo Poli, Maria Carla Rizzolo, Roberta Ruggiero, Piero Santoni, Edoardo Pio Tusacciu

#### **Realizzazione editoriale e grafica**

Cristina Caccavale, Barbara Giovannini, Maria Cristina Montanari, Paola Senesi

#### **In copertina**

Foto di Franco La Cecla (1994)



Istituto degli Innocenti

Piazza SS. Annunziata 12 - 50122 Firenze

tel. +39 055 2037343 - fax +39 055 2037344 - [www.minori.it](http://www.minori.it) • [cnda@minori.it](mailto:cnda@minori.it)

*Publicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000, n. 4965*

*La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze in attuazione della convenzione stipulata con il Ministero della Solidarietà Sociale per l'implementazione delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.*

*Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web [www.minori.it](http://www.minori.it)*

*La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte e l'autore.*

## Sommario

- IX **Editoriale**
- XI **Premessa**  
*Marina D'Amato*
- 1 **Scrivere è anche un gioco. Del piacere di raccontarsi con carta e penna nel corso della vita**  
*Duccio Demetrio*
- 15 **Giocare o videogiocare? La comprensione del fenomeno videoludico per una sua utilizzazione formativa**  
*Caterina Cangia*
- 25 **Eccellenza e povertà della cultura ludica in Italia**  
*Beniamino Sidoti*
- 36 **Il reticolo ludopedagogico**  
*Ilaria Barachini*
- 44 **Regole di gioco e norme sociali: crescere fra obbedienza e trasgressione**  
*Fabio Paglieri*
- 62 **Giochi matematici**  
*Paola Supino*

### Rassegne (gennaio-aprile 2006)

#### Organizzazioni internazionali

#### Organizzazione delle Nazioni unite

- 77 **Consiglio di sicurezza**  
• *Report of the Secretary-General, Small arms, 17 February 2006*
- 78 **Assemblea generale**  
• *Resolution, The girl child, 11 January 2006*  
• *Resolution, Protection of migrants, 7 March 2006.*
- 79 **Commissione per i diritti umani**  
• *Report of the Special Rapporteur on the sale of children, child prostitution and child pornography, Rights of the child, 12 January 2006*
- 81 **Organizzazione internazionale del lavoro**  
• *Education as an Intervention Strategy to Eliminate and Prevent Child Labour - Consolidated Good Practices of the International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC), February 2006*

## **Organizzazioni europee**

### **Unione europea**

- 82 **Consiglio dell'Unione europea**
- *Communication from the Commission to the Spring European Council, Time to move up a gear - Part 1, 27 January 2006*
- 83 **Commissione europea**
- *Proposta modificata di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio concernente la protezione dei minori e della dignità umana e il diritto di replica relativamente alla competitività dell'industria europea dei servizi audiovisivi e d'informazione, 20 gennaio 2006*
- 83 **Parlamento europeo**
- *Dichiarazione sulle linee di assistenza telefonica per bambini in Europa, 17 gennaio 2006*
  - *Risoluzione sulle strategie di prevenzione della tratta di donne e bambini vulnerabili allo sfruttamento sessuale (2004/2216(INI)), 17 gennaio 2006*
- 85 **Comitato economico e sociale**
- *Parere, L'obesità in Europa - ruolo e responsabilità degli interlocutori della società civile, 28 settembre 2005*

### **Consiglio d'Europa**

- 87 **Comitato dei ministri**
- *Recommendation Rec(2006)1 to member states on the role of national youth councils in youth policy development, 11 January 2006*
  - *Reply on the Recommendation 174 (2005), Youth education for sustainable development: the role of the regions of the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe, 11 January 2006*
  - *Recommendation (2006)5 on the Council of Europe Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015, 5 April 2006*
  - *Reply, Forced marriages and child marriages - Parliamentary Assembly Recommendation 1723 (2005), 7 April 2006*
- 90 **Assemblea parlamentare**
- *Recommendation 1740 (2006), The place of the mother tongue in school education, 10 April 2006*

## **Altre organizzazioni internazionali**

- 92 **Organizzazioni governative**

## Organismi istituzionali nazionali

### Parlamento italiano

#### 95 Leggi

- Legge 9 gennaio 2006, n. 7, *Disposizioni concernenti la prevenzione e il divieto delle pratiche di mutilazione genitale femminile*
- Legge 2 febbraio 2006, n. 31, *Disciplina del riscontro diagnostico sulle vittime della sindrome della morte improvvisa del feto (Sids) e di morte inaspettata del feto*
- Legge 3 febbraio 2006, n. 27, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 5 dicembre 2005, n. 250, recante misure urgenti in materia di università, beni culturali ed in favore di soggetti affetti da gravi patologie, nonché in tema di rinegoziazione di mutui*
- Legge 6 febbraio 2006, n. 37, *Modifiche all'articolo 10 della legge 3 maggio 2004 n. 112 in materia di tutela dei minori nella programmazione televisiva*
- Legge 6 febbraio 2006, n. 38, *Disposizioni in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia anche a mezzo Internet*
- Legge 8 febbraio 2006, n. 54, *Disposizioni in materia di separazione dei genitori e di affido condiviso dei figli*
- Legge 14 febbraio 2006, n. 55, *Modifiche al codice civile in materia di patto di famiglia*
- Legge 24 febbraio 2006, n. 104, *Modifica della disciplina relativa alla tutela della maternità delle donne dirigenti*

#### 99 Disegni di legge

- *Disegni di legge presentati, gennaio-aprile 2006*
- *Disegni di legge in materia di giovani, sport e tempo libero*

#### 102 Commissione parlamentare per l'infanzia

#### 103 Senato della Repubblica

#### 106 Camera dei deputati

### Governo italiano

#### 111 Consiglio dei ministri

- DPR 16 gennaio 2006, n. 39, *Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della religione cattolica negli istituti statali e paritari del secondo ciclo*
- DLGS 13 marzo 2006, n. 150, *Attuazione della direttiva 2003/20/CE che modifica la direttiva 91/671/CE relativa all'uso obbligatorio delle cinture di sicurezza e dei sistemi di ritenuta per i bambini nei veicoli. Modifiche al condice della strada*
- DLGS 11 aprile 2006, n. 198, *Codice delle pari opportunità tra uomo e donna, a norma dell'articolo 6 della legge 28 novembre 2005, n. 246*

- 112 **Ministero delle comunicazioni**
- *Decreto ministeriale 27 aprile 2006, n. 218, Regolamento recante disciplina dell'impiego di minori di anni quattordici in programmi televisivi*
- 113 **Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca**
- *Decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 30 marzo 2006, Determinazione dell'importo del contributo da attribuire alle persone fisiche per spese sostenute per l'iscrizione alle scuole paritarie, nell'anno scolastico 2005-2006*
- 114 **Ministero delle politiche agricole e forestali**
- 115 **Corte costituzionale**
- *Sentenza n. 50 del 6 febbraio 2006, Dichiarazione giudiziale di paternità*
  - *Sentenza n. 61 del 6 febbraio 2006, Cognome paterno*
- 115 **Corte di cassazione**
- *Sentenza n. 109/2006 del 26 ottobre 2005, Coppie di fatto*
  - *Sentenza n. 3028/2006 del 17 novembre 2005, Separazione*
  - *Ordinanza n. 2171/2006 del 19 dicembre 2005, Competenza territoriale*
- Altri organismi istituzionali**
- 117 **Commissione per le adozioni internazionali**
- 117 **INPS**
- Regioni**
- 119 **Regione Basilicata**
- 119 **Provincia autonoma di Bolzano**
- 119 **Regione Campania**
- 120 **Regione Friuli-Venezia Giulia**
- 120 **Regione Liguria**
- 121 **Regione Lombardia**
- 122 **Regione Marche**
- 123 **Regione Toscana**
- 124 **Regione Veneto**
- Documenti (gennaio-aprile 2006)**
- In evidenza**
- 129 **Legge 6 febbraio 2006 n. 38.**  
**Disposizioni in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia anche a mezzo Internet**

- Consiglio d'Europa**
- 137 **Comitato dei ministri**
- *Recommendation Rec(2006)1 to member states on the role of national youth councils in youth policy development*
- 139 **Assemblea parlamentare**
- *Recommendation 1740 (2006), The place of the mother tongue in school education*
- 141 **Parlamento italiano**
- *Legge 9 gennaio 2006, n. 7, Disposizioni concernenti la prevenzione e il divieto delle pratiche di mutilazione genitale femminile*
  - *Legge 8 febbraio 2006, n. 54, Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli*
  - *Legge 24 febbraio 2006, n. 104, Modifica della disciplina normativa relativa alla tutela della maternità delle donne dirigenti*

## Ricerche e statistiche

- 153 **Le bambine e i bambini: con chi giocano e come giocano attraverso i numeri dell'indagine multiscopo sull'infanzia**
- 160 **Gioco, new media e socializzazione dell'infanzia**
- 175 **I giocattoli tra educazione e consumo**

## Contesti e attività

- 189 **Esperienze nel mondo**
- *Giornata mondiale del gioco. Associazione internazionale ludoteche*
  - *Giocchi per il domani. Un forum d'azione internazionale*
- 194 **Esperienze in Italia**
- *La cultura ludica della città di Ravenna*
  - *Promozione della giornata mondiale del gioco. Associazione nazionale città in gioco – GioNa*
  - *Ludobus - Ingegneria del buon sollazzo. Interventi ludici in ambienti vari e progettiloggetti per la promozione del gioco*
  - *Caretoys, laboratorio di progettazione giochi e spazi ludici per ospedali pediatrici*
  - *Supermag: un'esperienza personale*
- 215 **Percorsi filmografici**
- *I videogame sono più avanti?*
- 226 **Eventi**
- 237 **Indice tematico**



## Editoriale

Cara lettrice, caro lettore,

la *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo*, che ha compiuto a novembre 17 anni, prevede all'articolo 31 comma 1 che «gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica».

Con la citazione di questa norma vincolante e programmatica, introduciamo l'argomento affrontato dal secondo numero di *Cittadini in crescita* per l'anno 2006: il gioco e il tempo libero di bambini e adolescenti.

La sezione dei contributi è ricca di articoli che analizzano sia tipologie di giochi classici e innovativi, che aspetti conoscitivi, metodologici e normativi legati al concetto di gioco.

Il primo articolo di Duccio Demetrio vuole dimostrare che lo scrivere personale (diaristico, epistolare, autobiografico, ecc.) è un'esperienza ludica che si ripropone in vari momenti della vita, e indica alcuni requisiti indispensabili affinché chi è educatore si occupi di favorire nei suoi interlocutori, giovani o adulti, la nascita di una passione che genera divertimento e incanto attraverso l'esercizio del pensiero e delle emozioni che del desiderio di scrivere per sé e di sé sono l'anima. Segue l'articolo di Caterina Cangia, in cui si passa dalla scrittura al mondo dei videogiochi, che rappresentano una molteplice sfida sul versante educativo dei ragazzi, perché se da un lato le diverse tipologie di videogioco offrono un ambiente virtuale ricco di stimoli uditivi e visivi e potenzialmente interattivo che favorisce un apprendimento percettivo-motorio, dall'altro non devono essere l'unico mezzo di divertimento e genitori ed educatori devono saperli valutare ed evitare che il loro uso vada a discapito della vita reale e dei contatti interpersonali. Beniamino Sidoti ci porta invece in viaggio in Italia, per fare uno stato dell'arte del gioco nel nostro Paese, per conoscere lo spazio che il tempo libero ha nella nostra cultura, il rapporto fra generazioni, i luoghi e le agenzie di socializzazione, infine per cogliere i segnali positivi, le buone pratiche, gli esempi virtuosi e di immaginarli come sfondo di possibili azioni collettive. Interrogativi sulla ludopedagogia, sul suo significato, sulle dimensioni che compongono il metodo ludopedagogico e sul senso di proporla all'attenzione degli operatori italiani come strumento metodologico di azione per l'educazione e la formazione degli adulti e degli operatori stessi, vengono sollevati da Ilaria Barachini. Fabio Paglieri analizza nel suo articolo il gioco da un punto di vista delle regole, partendo da Piaget e Vygotskij, passando dalle dinamiche normative e dal concetto di obbedienza. Infine, è con Paola Supino che si fa un tuffo nel mondo dei giochi matematici, visto che la matematica è alla base di tanti giochi della nostra infanzia, ma è anche alla base di giochi moderni e di giochi destinati non solo ai bambini. L'approccio ludico alla matematica per fini didattici è non solo attuale, ma storicamente testimoniato fin dalle origini della matematica stessa.

La sezione Rassegne contiene una sintesi di tutti i documenti approvati nel periodo di riferimento gennaio-aprile 2006, dalle istituzioni internazionali governati-

ve e non governative e dalle istituzioni pubbliche italiane nazionali e regionali, sui nostri temi di interesse: infanzia, adolescenza e famiglia.

Ricca di atti approvati durante il periodo di riferimento è la sezione Documenti, per quanto riguarda il livello nazionale si va dalla riforma della normativa contro lo sfruttamento sessuale dei minori, in particolare contro la pedopornografia anche via Internet (legge 38/2006), alla legge contro le pratiche di mutilazione genitale femminile (legge 7/2006), dalla riforma sull'affido condiviso (legge 54/2006) alla normativa a tutela della maternità delle donne dirigenti (legge 104/2006). Rispetto, invece, al livello internazionale vengono pubblicati due atti del Consiglio d'Europa: una raccomandazione del Comitato dei ministri sul ruolo dei Consigli nazionali dei ragazzi nello sviluppo delle politiche giovanili e una raccomandazione dell'Assemblea parlamentare sullo spazio della madrelingua nell'educazione scolastica.

Nella sezione Ricerche e statistiche sono pubblicate tre ricerche. Il primo lavoro riguarda i risultati del modulo specifico sull'infanzia – nato dalla collaborazione tra l'Istituto nazionale di statistica (ISTAT), il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e l'Istituto degli Innocenti – dell'indagine multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana* realizzata nel 2005, modulo che ha interessato 7.008 famiglie con figli minorenni e che ha raccolto numerose informazioni su bambini e adolescenti, in particolare sul loro tempo libero e sul loro gioco. Il secondo lavoro di Antonio Mancini e Daniela Grignoli invece, partendo da un'analisi dell'utilizzo delle nuove tecnologie nelle attività ludiche dei bambini e degli adolescenti, riporta i risultati di uno studio condotto in Molise, che ha visto coinvolti oltre 500 minori – e i relativi genitori – di età compresa fra i 12 e i 16 anni, per riflettere sulle ragioni per cui le nuove generazioni sono attratte dai videogame e da altri giochi cosiddetti “multimediali”. Infine, il terzo, di Sabrina Drasigh, riguarda una ricerca realizzata durante l'anno accademico 2003-2004 che ha visto come protagonisti, circa 250 bambini della classe quinta elementare di scuole di Roma e Udine, tale ricerca si è posta come obiettivo quello di conoscere che cosa sia il gioco e il giocattolo oggi per il bambino.

All'interno della sezione Contesti e attività, fra le esperienze nel mondo sono stati inseriti la Giornata mondiale del gioco organizzata dall'Associazione internazionale ludoteche, nonché il Forum internazionale sul tema *I giochi per il domani* promosso dall'Istituto nazionale per il design indiano, mentre sul versante italiano le esperienze della cultura ludica realizzate dal Comune di Ravenna, la promozione della Giornata mondiale del gioco realizzata dall'Associazione nazionale città in gioco GioNa composta da oltre 20 amministrazioni locali, i progetti *Ludobus* e *Ingegneria del buon sollazzo* realizzati dall'Associazione culturale Il giuggiolo e Ingegneria del buon sollazzo, il laboratorio *Care Toys* di progettazione di giochi e spazi ludici per ospedali pediatrici, infine l'esperienza del titolare dell'azienda di giochi magnetici *Plastwood*.

Per concludere il percorso filmografico focalizza l'attenzione sul rapporto tra il cinema e i videogiochi, in particolare si riflette sulle opportunità pedagogiche e didattiche in relazione alle dinamiche di percezione e fruizione dei giovani spettatori contemporanei.

Buona lettura a tutti!

## Premessa

La storia del gioco è strettamente connessa a quella dell'infanzia o meglio è intorno all'idea d'infanzia nelle diverse epoche che s'inserisce e si sviluppa quella del gioco come attività che più caratterizza l'esistenza stessa dei bambini. Infatti, se si ripercorre il ruolo del gioco nella storia umana si osserva quanto e come esso sia intrinsecamente connesso e derivi dal ruolo e dallo status attribuito all'infanzia. Quando la natura infantile assume connotati positivi, anche la concezione del gioco diventa un riferimento positivo.

Alla fine del XIX secolo si afferma la corrente pedagogica della nuova educazione che trae le sue origini dalle nuove concezioni dell'infanzia originate sia dal naturalismo di Rousseau<sup>1</sup> sia dalla nascente psicologia. Per questa corrente di pensiero il bambino è essenzialmente attivo e il gioco costituisce la principale manifestazione della sua attività. «Il bambino ha bisogno di giocare, i giochi sono naturali per lui quanto il canto per l'uccello. I giochi sono l'espressione delle capacità del corpo e dello spirito; sono un'occasione di esperienza e di preparazione alla vita» (Adolphe Ferrière, *Projet d'école nouvelle*, 1909).

Con lo sviluppo delle scienze nel XIX secolo e la nascita della psicologia, il gioco trova la sua conferma scientifica. Diverse teorie si sviluppano sulla base dell'osservazione dell'attività ludica, ma queste possono essere riassunte in cinque grandi ambiti di studi e analisi.

- La teoria della ricapitolazione, secondo la quale il gioco infantile come attività naturale e spontanea permetterebbe di ricapitolare le esperienze di ogni età dell'umanità: dall'età primitiva fino al livello di civilizzazione nel quale il bambino si trova per nascita (è la tesi, per esempio, dello psicologo americano Granville Stanley Hall 1844-1924).
- Il gioco radicato nella biologia: ispirati da Charles Darwin, molti scienziati hanno avanzato la tesi secondo la quale i giochi infantili, in analogia a quelli degli animali, corrisponderebbero all'esercizio degli istinti particolarmente necessari alla sopravvivenza della specie (cfr. per esempio Karl Groos, *I giochi degli animali*, 1895).
- La psicologia genetica: influenzato da queste teorie lo psicologo svizzero Jean Piaget (1896-1980) vedeva il bambino come fonte di comprensione dello sviluppo del pensiero; il bambino è così percepito come un piccolo scienziato, che attraverso i suoi giochi, sperimenta il mondo e costruisce in questo modo la sua intelligenza.
- La psicoanalisi: per Sigmund Freud il gioco è sia la manifestazione del principio del piacere sia un meccanismo catartico che consente di liberarsi di alcuni traumi. Melanie Klein ne fa la base della tecnica di analisi del bambino, ma è

---

<sup>1</sup> Per Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) la natura ha preconstituito l'uomo buono e felice ed è la società che lo ha corrotto, per questo l'infanzia deve essere preservata in quanto tale il più a lungo possibile con un'educazione che ne tenga conto: «l'infanzia ha infatti modi di vedere, di pensare, di sentire che gli sono propri» (*Emile*, 1762).

soprattutto Donald W. Winnicot che attribuisce al gioco un vero status in psicoanalisi, definendolo come fenomeno transitorio tra oggettività e soggettività e collegandolo al piacere e alla creatività (*Gioco e realtà*, 1971).

- Al momento attuale le relazioni tra il gioco e l'educazione si fanno sempre più complesse e incerte: per lo psicologo americano Jerome Bruner, il gioco è un mezzo d'esplorazione e d'invenzione che permette al bambino di andare senza troppi rischi alla scoperta delle proprie capacità.

L'analisi antropologica del gioco fonda la sua forza su una considerazione generale: il gioco si distingue dall'azione ordinaria per la sua relativa gratuità e per la sua assenza di un senso se non quello simbolico. Tuttavia, le sue forme non sono casuali ma, anzi, sono cariche di significati e suscitano importanti passioni. L'antropologo Leo Frobenius, colpito da quest'aspetto del gioco, sostenne che l'attività ludica costituiva l'alveo di tutte le altre attitudini in grado di gestire rappresentazioni e svolgere ruoli sociali (*Paideuma*, 1921). Ma è con Johan Huizinga, nel 1938 che viene generalizzata questa tesi espressa nel celebre *Homo ludens*. Il gioco in quest'accezione è l'elemento che determina la cultura attraverso i principi della competizione e del disinteresse: il teatro, le arti, lo sport, gli usi di corte, i riti, la guerra avrebbero tutti origine nell'attività ludica. La delicata distinzione fra riti e giochi non è, tuttavia, sempre evidente ed è stata spesso al centro del dibattito degli antropologi: distinguere il sacro dal profano non è sempre facile. Nel 1962, Claude Lévi-Strauss (*La Pensée sauvage*) avanzava la tesi secondo la quale i riti si connettono alla ripetizione di un programma sempre identico e i giochi implicano un certo grado d'incertezza rispetto alla loro riuscita e rispetto al loro svolgimento. Ma niente vieta che la regola stessa possa cambiare.

Nonostante la loro comune natura, i giochi non fanno appello agli stessi principi. Secondo Roger Caillois (*Les jeux et les hommes*, 1958) ne esistono almeno quattro: l'agon, la competizione; l'alea, il caso; la simulazione; la vertigine. Ci sono effettivamente giochi basati sulla competizione, altri sull'azzardo altri sull'imitazione. Ma molti combinano diversi principi: la maggior parte dei giochi di carte esige abilità ma anche una dose d'azzardo. Alcuni raggruppamenti sono preferenziali: vertigine e simulazione stanno spesso insieme, come con le maschere in cui l'anonimato autorizza piaceri vietati. La competizione e il caso si combinano in molti giochi di società: le carte, il domino ecc.

L'importanza attribuita alle attività ludiche dei bambini e dei ragazzi non è stata sempre quella contemporanea. Le ricerche storico-sociali mettono in evidenza, infatti, come il significato e il rapporto tra i giochi si siano trasformati non solo con l'evoluzione delle società ma soprattutto in relazione al rapporto bambini e adulti. L'infanzia, praticamente inesistente in quanto condizione sociale, durante il medioevo per esempio giocava poco e i pochissimi giocattoli di cui fruiva erano per lo più condannati dalla Chiesa. Bisogna attendere il XVI secolo, l'influenza degli umanisti e soprattutto quella dei gesuiti affinché i giochi dei "piccoli" acquistino una certa considerazione da parte dei "grandi". Quell'attenzione, tuttavia, aveva lo scopo di accettare e facilitare i giochi per poter controllare e razionalizzare la vita dei bambini. I giochi e i giocattoli furono così articolati secondo le età e alcuni di

essi valorizzati e incoraggiati. L'esercizio fisico, per esempio, trovò immediatamente una sua giustificazione igienico-salutista, ma anche pedagogica e patriottica che prelude all'altra dimensione del gioco nella sfera educativa propriamente detta.

Una conoscenza scientifica sul gioco, supporto della buona educazione del bambino, è stata elaborata sapientemente nel corso delle sue ricerche da Jean Piaget che propone la dimensione ludica come un'attività «seria, educativa, pedagogica» e definisce lo svago indispensabile allo sviluppo del bambino. A questo ruolo educativo – ben più evidente nelle classi sociali elevate – si aggiunge quello dell'autonomia personale e della socievolezza come percorso identitario: i giochi, in quest'ottica, si costituiscono come una risposta alle competenze richieste socialmente. Infatti, la psicologia sociale e la sociologia cognitiva s'interessano al gioco per analizzarne il ruolo nella costruzione del sé e nella vita sociale.

George H. Mead, all'inizio del XIX secolo, descrive i giochi come metafore del “vero” gioco sociale, di cui distingue due tipi di pratiche: il gioco libero – game – e il gioco regolamentato – play. Il primo consiste nell'identificarsi in qualcosa e in qualcuno (per esempio le bambine piccole si rivolgono alla loro bambola nello stesso modo in cui la madre si rivolge a loro); il secondo designa i giochi collettivi o “giochi di società”, nei quali i diversi ruoli sono definiti, assunti e interdipendenti fra loro. Questi due tipi di gioco, con le interazioni sociali che implicano, consentirebbero al bambino di “prendere coscienza di se stesso” integrandosi nella norma collettiva.

Un altro approccio socioculturale si sofferma sul ruolo dei giochi o dei giocattoli dati ai bambini in funzione della divisione sessuale della società. Questo filone di studi considera i giocattoli concepiti per le bambine e i bambini in rapporto ai ruoli sociali che da loro si attendono. I giocattoli e i giochi che ne derivano diventano così parte di quegli “esercizi strutturali” descritti da Pierre Bourdieu, che consentono la trasmissione di schemi sociali fondamentali, come la relazione maschio-femmina. L'idea di fondo è che consolidando l'identità e le differenze sessuali dei bambini, i giochi favorirebbero l'accettazione dei pari e l'integrazione sociale.

Da un punto di vista socioeconomico, poi, il gioco appare come il riflesso dei valori, degli ideali e delle regole delle società contemporanee. Lo stile di vita dominante nelle nostre società dei consumi – comprare e vendere – sarebbe messo in scena e valorizzato da una sorta d'iniziazione all'economia di mercato.

Ma al di là dei fondamenti della cultura socialmente condivisa da tutti, che rimane?

I rari studi sul tema (L. Gaussot, *Jouer. Le jeu dans le développement, la pathologie et la thérapeutique*, 2003) mettono in evidenza che le forme e i contenuti del gioco differiscono da un bambino all'altro, secondo il suo ambiente, la sua età, il suo sesso. Se i giochi da tavolo sono differenziati socioeconomicamente secondo l'appartenenza (i cavallini sono più graditi dai ragazzini di ceto medio-basso e il *Risiko* piace di più a quello medio), è tra i due sessi e a livello dei giocattoli che si osservano le differenze più rilevanti. Gli stereotipi si affievoliscono, ma il giocattolo resta sottomesso alle distinzioni di genere: in pratica i maschi continuano a giocare con le macchinine e le femmine con le bambole. Ma evidentemente giochi e

giocattoli si differenziano soprattutto secondo le età. I preadolescenti, per esempio, desiderosi d'interpretare il mondo dei grandi, rinnegano i giocattolini per nuove pratiche e tecnologie come i videogiochi.

I ricercatori, pur appartenendo a scuole diverse, sono unanimi nell'affermare che è nel mondo dei giocattoli, in cui si sperimenta l'io, che il bambino struttura e organizza la propria identità; mentre i giochi collettivi in cui si sperimenta il noi, faciliterebbero l'integrazione nel mondo degli adulti. Il bambino sperimenta senza pericolo queste rappresentazioni miniaturizzate della società e dei suoi ruoli che costituiscono le attività ludiche. I sociologi vi ravvisano di riflesso l'immagine stessa del mondo contemporaneo.

In definitiva se facessimo un disegno, il gioco potrebbe essere un cammino costellato di ostacoli che avvicina nei due sensi il mondo dei bambini a quello degli adulti.

*Marina D'Amato*

*Presidente del Centro nazionale di documentazione e analisi  
per l'infanzia e l'adolescenza*

# Scrivere è anche un gioco. Del piacere di raccontarsi con carta e penna nel corso della vita

Duccio Demetrio

Docente di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche autobiografiche,  
Università degli studi di Milano-Bicocca, direttore della rivista *Adultià*, fondatore  
e presidente della Libera università dell'autobiografia di Anghiari

*The purpose of the article is to demonstrate that personal writing (diary, letters, autobiography, etc.) is a play experience that recurs in the course of a lifetime. But this is known to and practised by those who above all have had a good initiation to the art of writing. Moreover it is a permanent resource also for those who are going through difficult times and who find that this special game provides relief and the will to live. So we indicate some of the indispensable requirements for the educator to take care of in order to plant in his interlocutors, whether adolescents or adults, the seeds that will grow into a passion that generates pleasure, enjoyment, enchantment, exercising their thoughts and emotions that form the soul of the desire to write for oneself and about oneself.*

*L'erranza felice del graphein era senza ritorno...  
l'apertura al testo era l'avventura, il dispendio senza riserva*  
Jacques Derrida

## 1. Quel fatale e trascurato gioco tra le dita

Si dimentica spesso di considerare che il primo nostro rapporto con le lettere dell'alfabeto, via via combinate in parole e frasi sensate, rappresentò per ciascuno di noi anche una sorta di iniziazione al gioco e, simultaneamente, di iniziazione alla scrittura come gioco. Questa duplice esperienza, si sarebbe poi ripresentata in seguito, o per lo meno, ogniqualvolta ci accadde – e ci accade – di rivolgerci alla scrittura per dire di noi a qualcuno o soltanto per confidarci a noi stessi. In una pressoché assoluta spinta personale, libera, senza pretese e incombenze da rispettare. In un intimo gioco, le cui regole siamo noi a dettare, scompigliare, reinventare. Persino adottando forme grammaticali o sintattiche discutibili; del tutto irrilevanti se fummo, e siamo, come “rapiti” dalla foga di raccontare di emozioni, impressioni, stati d'animo, a prescindere dalle abilità possedute. Perciò, c'è chi si limita a vergare poche frasi e righe, soddisfatto di tale risultato essenziale; c'è chi scrive un'intera autobiografia e non vorrebbe più smettere; c'è chi tiene un diario saltuariamente o ogni giorno e si angoscia al pensiero di smarrirlo o che venga letto; c'è chi non può fare a meno di scrivere lettere a fondo perduto o di inviare sms, di entrare in un blog informatico ecc. In gamme e motivazioni diverse, tutti costoro scrivono sapendo che questo gioco è diventato vitale, che la mancanza di un foglio, di un taccuino, di un momento in cui appartarsi per

scrivere un appunto da sviluppare, da donare, da leggere a qualcuno, li farebbe sentirsi sperduti e deprivati di un gioco ormai divenuto necessario.

Se nel giocare (o per lo meno in certi giochi) cerchiamo da adulti di soddisfare un bisogno di concentrazione, di solitudine, di estraniamento, tale pulsione (come altro chiamarla?), pertanto troverà nella scrittura – certo non l'unico – uno strumento elettivo. Ogni gioco possiede in fondo una sua *technè*: sia questa elementare, ovvero sofisticata e complessa, a ogni modo non se ne può prescindere, si trattasse soltanto di un rituale, di un congegno, di un'abitudine introspettiva. La scrittura è tra queste: e, senza saperlo, in questo duello, duetto, dialogo, lo scrittore pur dilettante intrattiene tra quel che non sa ancora cosa scriverà un istante dopo e le parole fluenti o centellinate che usciranno dalla penna, una conversazione silenziosa e feconda per la sua progressiva maturazione mentale. Per la costruzione del proprio io che lo scrivere contribuirà a rendere sempre più consapevole, attento, capace (Melucci, 1990). Non da oggi si dice che attraverso il gioco ci si educa, ci si allena ed esercita a imparare a vivere, per cui, associato alla scrittura, tale connubio è capace di generare processi impensabili a livello di costruzione, ricostruzione, sviluppo della nostra identità senza limiti d'età.

Se il gioco concorre alla produzione dei processi identitari individuali, non è da meno dunque lo scrivere. Questa coppia indissolubile, se coltivata, ci rinnova e ci rende fedeli alla nostra storia, poiché giocando raccontiamo chi siamo, scegliendo un gioco piuttosto che un altro ci riveliamo e scrivendo, parimenti, lasciamo dietro di noi segni inequivocabili della nostra soggettività più autentica. Inoltre, nello scrivere, come in ogni tipo di gioco, regole reali (in questo caso, saper avvalersi di questa tecnica) e immaginario (inventare irrealità e mondi possibili) costituiscono l'esito di un processo che si interrompe soltanto quando qualcuno ci invita o ci obbliga a risvegliarci.

Tutto ciò è sconosciuto, ovviamente, agli analfabeti – i quali hanno altre modalità ludiche di servirsi della parola orale – e a tutti coloro che, pur possedendo la scrittura, non approfittano di un'opportunità (purtroppo così sprecata) che li renderebbe un po' meno infelici o mitigherebbe le loro pene.

Non è forse vero infatti che cerchiamo qualche gioco per star meglio? Per mettere tra parentesi le nostre affezioni, per sognare, per dimenticare, per fuggire, per muovere la mente allontanandola dalla troppo molesta quotidianità e routine?

## 2. Grazie a uno sguardo, in fuga da esso

Ebbene, nella maggior parte delle storie individuali "letterate", tale iniziazione, che si sarebbe ripresentata puntualmente nei frangenti esistenziali, ora di dolore, ora di piacevole incanto, quasi in un richiamo misterioso, ebbe e ha più probabilità di adempiersi ancora se ci fu concessa la fortuna di vivere quel primo incontro nella gioia di imparare qualcosa di importante che ci facesse apprezzare dallo sguardo dei grandi, naturalmente se questi vollero e seppero mostrarci che erano esperti in quest'arte e in quella del leggere, se ci confermarono e incoraggiarono invece di farci notare prima di tutto i nostri impacci o le nostre ingenuità e prime scoperte narrative. Ma, forse, quell'istante fu soprattutto prezioso quando l'accorgersi di saper

scrivere (e leggere) si rivelò un autocompiacimento puro, che prescindeva dalle loro attenzioni, solerti o svogliate che fossero.

Apprenderemo cioè a giocare con quei segni, di questo ancor più compiaciuti, quando ci scoprimmo padroni di un gioco segreto che, proprio da costoro, ci poteva separare e allontanare. Scrivendo, rivelavamo qualcosa di nostro, osservazioni e attenzioni, pensieri ingenui che, a voce, non risultavano così efficaci. Contemporaneamente, prendevamo progressivamente coscienza che quel che si agitava dentro di noi poteva avere una sua vita autonoma tanto più che le brevi scritte (non diversamente da un disegno) si staccavano da noi e potevamo di esse sentirci orgogliosamente artefici. Una parte di noi, grazie alla penna, grazie alla matita, diventava un foglio dal quale era possibile separarsi. Il distacco reale e simbolico alimentava il gioco del perdersi e del ritrovarci o dell'essere ritrovati da qualcuno che se ne prendeva cura. Quel foglio scritto in uno stile approssimativo, ci diceva insomma che eravamo diventati due o più di due: che una piccola parte di noi finiva in una tasca, in un cassetto, appeso a un muro. Diventavamo ai nostri occhi più importanti proprio grazie a questa feconda pluridislocazione nello spazio e nel tempo.

Chi ha avuto l'avventura di ritrovare qualche artefatto infantile del genere non può non aver provato, o provare ogni volta, la commozione di quei primi tentativi di ricerca di una propria affermazione soggettiva e autonoma (letteralmente: di una propria regola, del proprio nome) paradossalmente, compiutasi lasciando tracce amanuensi ovunque, ormai separate dai confini del proprio corpo.

Quel che incominciavamo a spargere attorno a noi – senza più noi – inoltre poteva essere taciuto, manipolato, usato a nostra discrezione. Come molti giochi restano segreti, così pure le tante scritte che avremmo voluto scrivere possono non aver trovato mai sfogo su una pagina, tuttavia esse senz'altro ci hanno autoeducato a scegliere che cosa dire e che cosa tacere.

Chi in effetti, giocando, svela all'avversario le carte vincenti che ha nel proprio mazzo? E chi, scrivendo di sé, vuole rivelare tutto, ma proprio tutto, di ciò che ha visto, conosciuto, vissuto?

Un gioco che lo scrivere educa a coltivare riguarda dunque lo scoprire che non tutta la verità va detta a chi si attende da noi qualcosa o una dichiarazione scritta. Del resto, in tutte le cose che nell'infanzia scopriamo di poter imparare e fare *come se* gli adulti non fossero necessari, si compie un'epifania in più lungo il tortuoso cammino della maturità.

### 3. Una tesi, una continuità che aiuta a vivere meglio: la duplice finzione

La nostra tesi, con questo esordio, è presto detta: quanto più hanno saputo insegnarci a scrivere (e a leggere) come un gioco e a stimolare, a sostenere, a custodire questa qualità, tanto più l'affezione per la penna ha avuto la possibilità di non abbandonarci mai, ben oltre quei primi anni iniziatici.

Essa ci ha donato una risorsa speciale e, talvolta, ancor più importante del leggere. Poiché, pur leggendo e comprendendo, ovvero interpretando un testo (aggiun-

gendo a esso qualcosa di noi) che altri, autorevoli o meno, possono aver scritto, è soltanto con la scrittura che esercitiamo un'attività veramente nostra, tutta personale. Dove l'aspetto creativo, già di per sé dotato di ludicità, traspare in tutta la sua evidenza pur minima.

Tale facoltà – se appunto agli inizi venne vissuta come piacere – si ripropone e si rigenera spontaneamente poi, a seconda delle circostanze, nella giovinezza, negli anni adulti, nella vecchiaia. Ricorrere al bisogno di scrivere è, dunque, ripristinare una situazione di incanto e di stupefazione originaria, di sicurezza o di certezza rispetto a quella presa di possesso che fu, tra l'altro, alla radice della nascita della nostra vita interiore, segreta, capace di sottrarsi a un'importuna ed eccessiva invadenza altrui.

Ciò si profila quindi come un'esigenza quasi sempre inconsapevole (le prime volte), ogniqualvolta ci sia stata offerta, o la si sia intenzionalmente cercata, l'opportunità di fare dello scrivere non soltanto un dovere, non una necessità volta a scrivere qualcosa di "oggettivo", di completamente estraneo ai nostri vissuti. Non una richiesta faticosa e onerosa, insomma: senz'altro rifuggita se imposta, e, per tale motivo, ben lontana anni luce da ogni vissuto, pur momentaneo, che si voglia ricondurre alla categoria di ludicità.

La scrittura (come tante altre esperienze) si fa tedio, si rende incombenza pesante, scolastica, quando costituisce o si riduce a essere un'attività troppo, o soltanto, funzionale alla realizzazione di qualche compito e non diventa un nostro permanente diritto-dovere di continuare a giocare anche con le lettere dell'alfabeto. Per dare un senso diverso (letterario, pur nella modestia e limitatezza dei mezzi narrativi) a quel che si ricorda, si sta vivendo, si desidererebbe raggiungere.

Spesso gli scrittori di professione, gli intellettuali, scrivono, o reagiscono alle domande di qualcuno, di questa loro curiosa inesauribile e tormentata ricerca del gioco con la penna anche quando scrivono di scienza, filosofia, sapere. È una frenesia, quasi una vertigine, della quale non possono più far a meno. Per costoro, sentirsi abbandonati dalla scrittura, nei cosiddetti momenti di crisi di creatività, equivale quasi a morire. Ma ciò accade, nondimeno, a coloro che riscoprono il valore dello scrivere senza le ambizioni giustificate e apprezzate dei "chiamati" a produrre e a vendere libri. Dal che, in fondo, costoro si rivelano più meritori e disposti a giocare con la penna, senza alcun tornaconto. Fra l'altro, il gioco della scrittura è un gioco attuabile nei momenti più diversi; è sempre, a un nostro estemporaneo richiamo (come nella fiaba del demone e della lampada), a nostra mansueta disposizione, è attuabile nel mentre stiamo persino vivendo altri giochi: un viaggio, un'attività sportiva, un'amicizia o un amore.

Se da cultori e dilettanti di scrittura diaristica, epistolare, digitale, poetica, appuntistica, ci è offerta perciò la possibilità di scrivere per giocare e di giocare in sovrappiù, scrivendo dei "giochi" che andiamo vivendo, in tal modo vivendoli, per riviverli rileggendoli, ancor più intensamente. Se da insegnanti, educatori, genitori nutriamo questa passione, nata proprio prima ancora che sapessimo scrivere con competenza ortografica, grammaticale e sintattica, sarà ben difficile che non ci si adoperi per comunicare ad altri tale "mania" con buona lena e capacità di convincimento. Per stimolarli, a loro volta, ad affidarsi alla scrittura nelle circostanze liete o, viceversa, a ricorrere alla penna quando il male di vivere allontani da ogni voglia di giocare. Quando lo scrivere, riuscendo a superare scoramento e inerzia, può per-

sino riuscire a riconciliarci con la vita: o quando lo riscopriamo essere una risorsa imprevista, troppo sottovalutata, che ci consente di combattere la solitudine e di riannodare un filo spezzatosi con quanto costituiva una fonte di vero benessere e gaiezza. Ancora una volta, una fonte di gioco. È in questi momenti che viene “salvato” dalla scrittura chi ne aveva fatto esperienza, chi nell’inconscio aveva sepolto una facoltà così apportatrice di rinnovata voglia di vivere.

Chi ha responsabilità educative (*in primis* i genitori), ha dunque anche un compito non indifferente rispetto al riuscire a trasmettere oltre che una passione per l’arte e il piacere di leggere, per il suo corrispettivo ancor meno coltivato.

Ha scritto recentemente un’insegnante che ha partecipato ai corsi di scrittura autobiografica che si tengono presso la Libera università dell’autobiografia di Anghiari:

Seguendo i laboratori, la mia voglia di comunicare attraverso la scrittura è senz’altro aumentata: scriverei di tutto! (“Strano, la mamma sta scrivendo...” dicono ironicamente i miei figli). Così su quest’onda mi sono trovata a regalare, in una scrittura personale a ognuno dei miei 25 alunni di terza media, pensieri, consigli, auguri. La loro gioia mi ha fatto ulteriormente comprendere l’importanza della restituzione che è ormai diventata una pratica sempre più consolidata nella mia vita, unitamente a una capacità di ascolto più profonda, col cuore (G.M.)<sup>1</sup>

Si possono, in modo lungimirante, guardando cioè oltre il bambino o lo studente, ma alle donne e agli uomini che costoro diverranno, ad esempio, allestire le condizioni e i climi affettivi ideali affinché i loro interlocutori si introducano a tale arte. Siano indotti a comprendere che carta e penna servono non soltanto a svolgere i compiti, a mettere crocette su un test, a copiare una relazione: in quanto obbediscono a scopi strettamente personali, alla storia stessa del libero pensiero. A null’altro fine – da dosare a piacere – che non sia la soddisfazione di padroneggiare una facoltà che non ha limiti di circostanza; sia quando si scriva senza cercare destinatari che non siano il proprio alter ego, il proprio maestro o amico interiore, ovvero, quando lo si voglia fare per comunicare ad altri quel che la sola parola pronunciata nell’aria e subito persa non riesce mai del tutto a esprimere.

È però la dimensione o componente *finzionale* che accomuna, forse più di ogni altra, scrittura e gioco.

Giocare, ne approfondiremo tra breve il senso, equivale a introdurre nella vita reale, con le sue necessità materiali, con le sue esigenze che ci appiattiscono sulla concretezza di dover risolvere i problemi (quando ciò non basti a realizzarci), uno spazio psichico particolare – anche di pochi istanti – riconducibile al bisogno umano di non spegnere mai del tutto quelle forme del pensiero cui non basta quel che siamo e facciamo. Le si è chiamate evasione, ricerca di un oltre o di un altrove, di un possibile, del magico, dell’irreale. Essere in un altro luogo, fuggire via, assentarsi anche solo per un attimo per fantasticare, mascherarsi con altre vesti e soprattutto – quando la vita si fa agra e ingrata – per rifugiarsi in un proprio mondo di sogni.

---

<sup>1</sup> Per informazioni sulle attività della Libera università dell’autobiografia di Anghiari, si può consultare il sito [www.lua.it](http://www.lua.it), tel. 0575-788847, P.zza del Popolo, 1.

Poiché il giocare è questo, declinato nella gamma più diversa di tipologie di gioco, la scrittura – per sua stessa natura – facilita questi processi di autodifesa che, come sempre, divengono dannosi e patologici quando il giocare (e lo scrivere) divengono l'unica e assoluta zona mentale per il soggetto che in entrambi si rifugi.

Gioco e scrittura trascendono, e in questo si danno una reciproca mano, verso l'allucinazione, il delirio, lo sradicamento dal mondo. In tal caso, nell'uno e nell'altra, la componente regolativa, normativa, che le associa viene a infrangersi: totalizzare il gioco equivale quindi a non saper giocare più (dove l'alternanza tra l'uscita e il rientro nella realtà, la distinzione tra i due piani viene a cadere) poiché si è giocati dalla propria follia. Del pari, se la scrittura si fa unica certezza psichica non corrisponde più al saper scrivere (dove l'alternare l'uso della penna al suo deporla per vivere la vita è pure indispensabile), poiché "si è scritti" da un'irrefrenabile tensione, non si è più consapevoli scrittori in grado di arrestarsi quando diventa necessario. I casi di totale abbandono e immedesimazione nella scrittura sono innumerevoli e noti: sono la dannazione e la salvezza di chi si affida soltanto al proprio scrivere autisticamente, perché – comunque – consentono al grafomane di non essere ingoiato da quel nulla – vuoto che l'angoscia.

Al di là di queste declinazioni estreme, a ogni modo, giocare è sempre un poco fingere (estraniarsi dal vissuto presente per dimenticarlo in funzione di scopi disparati) e nella scrittura della nostra vita o esperienza alteriamo la realtà inevitabilmente: il passato, il presente, il futuro soprattutto di cui scriviamo divengono opera inevitabile di una ricostruzione che modificherà giocoforza i fatti. Creiamo altri mondi, un'altra esperienza, un'altra vita pur attingendo a essa e, così facendo, entriamo a far parte di quella situazione parallela il cui nome è letteratura e arte. Qualcuno ha detto "ogni uomo è un'artista" ed è vero: poiché nel momento in cui ricorriamo a un mezzo che si distacca dalla concretezza, dalla fisicità del vivere, che "finge" la vita, e cioè la trasfigura nelle forme più antiche o moderne, ecco che entriamo a far parte di tutti coloro cui non bastava una vita soltanto. Ma la inseguivano (e non cesseranno mai di inseguirla) dipingendola, scolpendola, musicandola e, naturalmente, scrivendone (Mustacchi, 2001).

In sintesi, finché educeremo soltanto a considerare la scrittura una necessità saltuaria fastidiosa e molesta, e non una straordinaria occasione per vivere queste finzioni necessarie e non fonte di malattia, ben difficilmente otterremo qualche risultato capace di dimostrare che:

- la natura originaria della scrittura è ludica;
- tale ludicità può essere ritrovata ogniqualvolta lo scrivere faccia da supporto descrittivo e narrativo di altri giochi, ovvero, lo sia di per sé;
- lo scrivere ci libera spesso dal "male di vivere", riproponendosi quindi come un'attività che, come ogni gioco, ci assorbe, ci stimola mentalmente, ci fa passare il tempo in modo diverso generando immaginario.

Non c'è da stupirsi di conseguenza che i sociologi dei media stiano seguendo con grande interesse la riappropriazione della scrittura a livello di massa, in atto, e non solo nel mondo dei giovani e giovanissimi, grazie all'adozione delle nuove tecnologie digitali e portatili.

Si gioca scrivendosi lettere pur sgrammaticate al computer, si gioca inviandosi messaggi e attendendo risposte poetiche pur epigrammatiche, si gioca scrivendo didascalie sovraimpresse sui reportage di immagini videofilmate da uno stesso cellulare, che può connettersi in rete per altre e altre scritture dettate dal momento, dall'istante emotivamente forte, dal bisogno di offrire messaggi e di riceverli non per via orale. Si gioca cercando corrispondenti in ogni parte del mondo disposti a scambiare impressioni, ricordi, emozioni.

All'insegna dell'effimero, si può obiettare? Forse sì, se effimero è letteralmente ciò che dura un istante, un solo giorno, ma anche agli effetti di un incremento ormai quantitativamente accertato delle pratiche di scrittura, della diffusione della conoscenza reciproca e dell'uso di quegli interstizi di tempo nei quali si realizza una parte di noi che in altre circostanze dobbiamo far tacere. Una poesia di Saffo o di Archiloco, circa 2.500 anni fa non dissimilmente, in fondo, tentava di fermare le stesse fuggevoli sensazioni dell'esistere. Pertanto, l'adozione ludomorfa della scrittura di sé, pur minimalistica e irrisa, può costituire quindi il primo momento di un riavvicinamento allo scrivere che trova poi espressione certo più pacata, e più frequentemente di quanto non si creda, nel miglioramento stilistico di tali narrazioni "spicciole" e "picciole", ricorrendo ai mezzi tradizionali: un taccuino, una biro, una carta da lettere.

#### 4. Scrivere è libertà dagli essenziali vantaggi

La scrittura, rispetto alla quale innumerevoli sono i sensi di inferiorità, di inadeguatezza, di resistenza per rispondere ai requisiti citati, ha bisogno di trovare dunque la sua libertà diventando scrittura di sé e per sé. Una scrittura di quel che si è vissuto, si vive, forse si vivrà. Scrivendo, sentiamo vibrare tra le dita un potere rigenerativo che dipende totalmente da noi: lo possiamo iniziare, fermare, prolungare, sospendere e riprendere in seguito. Non a caso, sempre più, e già lo si è accennato, si attribuisce all'arte minore dello scrivere per sé, nelle circostanze ingrato della vita, un modo per ritrovarsi, per raccogliersi nel silenzio, per evadere dal dolore più acuto cercando nella penna quel sollievo immediato che perdura grazie alla traccia lasciata.

Quando questa si mostri il segno tangibile e simbolico di una volontà di reagire con qualcosa che rende cifrato un pensiero, un ricordo, una figura o un volto, una presenza (Demetrio, 1996; 1998; 2003b). Sovente si dimentica, o proprio non si sa o non si spiega a scuola o altrove, che migliaia e migliaia di donne e uomini con la scrittura diaristica, epistolare, autobiografica, da centinaia di anni, si sono costruiti e continuano a conquistarsi spazi mentali – di gioco segreto – per resistere alle avversità, per difendere la loro dignità, per raccontare quel che la vita va insegnando loro, per lasciare ad altri una traccia, ovvero una testimonianza del loro vissuto, almeno in qualche pagina che non ambisce a una qualche dignità di stampa.

Chi coltiva da tempo o riscopre la facoltà della scrittura, sa, inoltre, che essa è intrinseca a quanto più possa rendere le nostre parole, una volta che le si voglia sottrarre alla sola voce, alla sonorità, al transeunte momento dell'ascolto. È un teatro tutto nostro, un simbolico e privato palcoscenico dialogico sul quale depositare e vergare su una superficie qualsiasi il passato o quel che andiamo vivendo.

Purché si attribuisca alla dimensione cognitiva, affettiva, relazionale del gioco e, di conseguenza, nello scrivere per sé, ciò che:

- introduce nel quotidiano, anche soltanto per qualche ora o meno, un momento-breccia di distensione, di libertà, di disimpegno (*la scrittura obbliga ad appartarsi, a concentrarsi su quanto la memoria o il presente hanno da dirci*);
- ci fa dimenticare tensioni e preoccupazioni o pensare altrimenti (*la scrittura ci costringe a ragionare in modo meno legato alle necessità e incombenze*);
- ci fa star bene in una leggerezza o sfrenatezza d'animo (*la scrittura sospende il tempo, lo riduce o prolunga a piacere*);
- ci consente di condividere con gli altri almeno un poco di immaginario e sogni (*la scrittura ha una vocazione elettivamente sociale, è generatrice di scambi e corrispondenze mutue*);
- ci fornisce qualche regola ben accetta per fare di ciò esperienza (*la scrittura è come ogni gioco dotato di regole che reinventa a partire da poche norme essenziali che producono testi dotati di senso, di bellezza, poesia, trama ecc.*);
- ci permette di sentirci creativi e diversi dall'usuale (*la scrittura trasforma lo scrittore, lo migliora ed esercita a migliorare lo stile della sua tecnica, lo pone in una condizione di illusorietà, di "in-ludicità" feconda*);
- ci sollecita a inventare e a scoprire, a imparare rimettendoci alla prova nella motivazione più profonda a farlo (la scrittura è una provocazione verso se stessi, uno stimolo a rimettersi in cammino in prima persona, la scrittura richiede autocorrezione e riscrittura).

Come si può difatti, allora, parlare ancora di gioco, quando manchino alcuni di questi ingredienti?

Come si può affermare che stiamo giocando davvero se ci costringono a fare, a partecipare, a eseguire contro la nostra volontà e la nostra coscienza?

Sottrarre al gioco anche solo un poco di *indipendenza, di rischio, di incertezza, di competizione, di sfida, di trasgressione*, significa snaturarlo. Sottrarre alla scrittura la sua vocazione ludica iniziale, significa renderla una prassi stereotipata, disamorante, monotona.

Il cui esito potrà pur servire a questa o a quella incombenza, che, tuttavia, indebolirà, fino a occultarlo del tutto, l'altro potere nascosto (rigenerante, emancipativo, innovativo) della scrittura.

Ha scritto un'altra persona frequentante i corsi della Libera università dell'auto-biografia di Anghiari:

Sebbene mi sia talvolta risultato faticoso, lo scrivere è diventato un'esperienza profonda: ha dato una struttura ai pensieri confusi, ha trovato soluzioni impensate ad avvenimenti passati rimasti insoluti, ha stimolato aspetti creativi inaspettati. Lo scrivere (per me) è diventato un modo per aver cura della parola, darle il giusto valore, sentirne il piacere, ritrovarla dopo tanto tempo, è stata una delle possibilità per vivere pienamente la vita. (A.P.)

Sappiamo poi, per averne fatto verifica diretta, che vi sono giochi ripetitivi, monotoni, automatici nei quali l'anima della ludicità va sbiadendo, qualora diventino

questi quasi un *negotium*, un lavoro (una negazione dell'*otium* cui il giocare attinge), così come vi sono scritture piatte, iterative, atone.

Lo scrivere di sé non sfugge a questo tranello: se non attinge di continuo nuova materia narrativa, riflessiva, critica alla vita vissuta, può scadere in una iterazione monotona.

Nulla difatti è per noi, in astratto, risorsa e medicina: né il gioco di per sé (dal momento che se ci costringono a giocare, ce ne allontaniamo non appena possibile); né la scrittura in quanto tale. Dal momento che se ci costringono, alla lunga, a scrivere di qualcosa che non abbiamo provato, finiamo con l'odiare tale dovere sprecando le infinite sollecitazioni esistenziali che la scrittura visibilizza e percepisce. Poiché ci consente di mettere nero su bianco quel che impareremo ad ascoltare con più attenzione per i particolari, a vedere sotto l'apparenza, a collocare in una trama capace di stabilire connessioni tra le tante parti-vicende della nostra vita.

Tuttavia, poiché gli studi sistematici sul genere autobiografico degli scrittori famosi o dilettanti (Lejeune, 1986; 2005; Cambi, 2003) ci mostrano che non sono fino a ora esistite due pagine, soltanto poche righe, di scrittura personale identiche, e mai potranno esserlo, perché ciascuna è specchio (rappresentazione) di una vita diversa, non è incauto sostenere, ancora una volta, che nello scrivere sussiste sempre un tratto ludico. A prescindere dagli argomenti affrontati (per nulla ludici) è l'atto dello scrivere che produce perciò una sua particolare ludicità per il fatto esiziale che esso ci "rimette in gioco", in movimento: ci rigetta nella mischia dell'esistenza.

Si scrivono di sé cose anche molto impegnative, ma, in ogni caso, il fatto di ritagliarsi uno spazio protetto dall'invadenza altrui, dai rumori e dalle interferenze estranee (quell'ora del tè così cara a Virginia Woolf dopo la quale metodicamente scriveva il proprio diario); l'opportunità di intraprendere un gesto manuale che combina e ricombina grafemi alla ricerca di un senso; l'occasione di provare un effetto benefico, dopo che si sia scritto, di tono distensivo e catartico, sono tutti questi fattori (ampiamente sperimentati e dalle innumerevoli testimonianze) che ci fanno ritenere che nello scrivere – in questo tipo di scrivere autoreferenziale – ci sia comunque gioco. Ora narcisistico, ora sadico, ora catartico, ora accuditivo ecc.

## 5. Lo "scarabocchiare" abita la vita: ma non sempre è innocente

È pur vero che non da oggi, nella scuola dell'infanzia e primaria, si è più consapevoli pedagogicamente (grazie anche alla tradizione attivistica: dalla Montessori a Freinet, da Ciari a Lodi, a Paulo Freire) della importanza di insegnare a leggere e a scrivere giocando: per incentivare motivazioni, per stimolare processi cognitivi, per suscitare attenzioni affettive verso questo o quello.

Tuttavia, nel corso del tragitto scolastico è ben risaputo – avendolo ciascuno sperimentato – che ci si allontana, anzi si viene allontanati, progressivamente dalla dimensione ludica più generale dell'apprendere. Come se, appunto, nel trascorrere della vita il gioco abitasse soltanto le prime stagioni dell'esistenza e non fosse invece un motivo costitutivo dell'essere uomini e donne in ogni cultura, che si manifesta

(anzi ha bisogno di manifestarsi, di trovare una via nelle diverse modalità di cui tra breve diremo) nelle forme più svariate. Il che parrebbe farci intendere che come la natura caotica dello scarabocchiare primario – apice di un divertimento infantile – va abbandonata affinché emergano più ordinati e regolari modi di esprimersi, comprensibili e condivisibili, così prima o poi si tratterà di rinunciare al gioco e di iniziare tanto a scrivere quanto a vivere “sul serio”. Ma qui ravvisiamo un erroneo intendere; fra l’altro ormai smentito da una miriade di manifestazioni ludiche del tutto “mature”. Come se lo “scarabocchiare”, metaforicamente il ritorno almeno ogni tanto a momenti di caos e disordine, non fosse una necessità umana: sintomo risaputo di regressioni non soltanto individuali, ma, purtroppo collettive.

Non a caso ci hanno spiegato e dimostrato taluni scienziati della psiche che il gioco è un « universale della sanità » (Winnicott, 1971) poiché ci fa bene per quell’immaginare che ci incoraggia ad aspettare (un esito, qualcuno), a sperare (un ritorno, una carezza...) in qualcosa di diverso, di cui abbiamo bisogno in dosi frequenti, centellate parcamente o avidamente bevute, nel corso di tutta la vita. Nelle sue forme innocue, innocenti o viceversa violente e devastanti alla ricerca di un benessere che rasenta o si abbandona e rassegna alla patologia.

Ci è stato anche detto ancora (Erikson, 1977) che oltre alla sessualità e al lavoro, il gioco svolge un compito genetico fondamentale nel nostro diventare adulti; si annida nell’amore, nella professione, nell’impegno sociale e in ogni frangente vada costruendosi la nostra identità. Quando li diserta, ci sembra di non amare più, di lavorare male e senza scopo. Non come idea astratta, sostanziale, piuttosto, come storia in continua mutazione. All’interno della quale i pezzi identitari del nostro logo personale – in parte assegnati, in parte cercati e conquistati – si rimescolano in una infinità di combinazioni possibili.

Ci hanno anche detto che il gioco è rischio, vertigine, competizione, conflitto. Tutti elementi che compongono e scombinano gli incastri dell’avventura umana, del nostro equilibrio, delle certezze.

Ma è la vita stessa il grande gioco che si prende gioco dei giocatori e di ogni tentativo di raggiungere una stabilità (la fine del gioco) rassicurante. Il bisogno di giocare è irresistibile, dunque: giochiamo tanto cercando di mettere ossessivamente in ordine la nostra esistenza o il mondo, quanto abbandonandoci al disordine periodicamente e con accorgimenti non del tutto autodistruttivi. Agiamo inoltre assai spesso comportamenti ludici, eppur non ritenuti tali, indispensabili ad assecondare le necessità del corpo, a rigenerare l’organismo, a perseguire successi, vantaggi e un prestigio maggiore.

Il gioco, insomma, attraversa le vocazioni e le attitudini umane ben oltre quel che si reputa essere innocuo, innocente, accettabile moralmente: ciò ci è noto, però non è male rammentarlo. Taluni giochi e il giocarli fanno parte intrinsecamente dell’operare umano, anche quando non li si legittima moralmente come tali. C’è nel giocare – proprio perché il gioco enfatizza la nostra libertà, la nostra audacia, l’intraprendenza, l’azzardo – un limite oltre il quale, da giocatori, ci si trova a essere frequentemente giocati. Il pregiudizio buonista del gioco, o il fatto che si giochi soltanto nell’infanzia o nella giovinezza, nonostante ciò continua a prevalere e si preferisce che sia così; si preferisce far finta (anche questo è gioco) che non esistano

manifestazioni certo riprovevoli ma da millenni vigenti quali “il prendersi gioco degli altri”, “il mettersi in gioco (una prima o un’ultima volta)”, il lasciarsi andare a giochi sadici, autolesionistici, crudeli, “di guerra” o “d'affari”.

Se non siamo noi i protagonisti di tali giochi, se siamo ormai nell'impossibilità di partecipare ai giochi veri, andiamo a cercare in televisione, al cinema, nella letteratura qualcosa che ci faccia giocare almeno virtualmente con talune versioni del giocare (come game o play) non sempre accettate socialmente o moralmente, ma comunque assai praticate e definite forme della serietà, del non gioco.

L'enfasi che si suole di solito attribuire alla magnificazione del giocare sempre e comunque, o, viceversa sulla necessità di “smetterla di giocare” una buona volta, è in ogni caso sospetta e da sottoporre a vaglio critico.

Se nella libertà, come abbiamo detto, senz'altro è ravvisabile una indubbia – per lo meno a livello psicologico – componente ludica, questa libertà può diventare schiavitù e sopruso nei confronti degli altri; se nella gara e nella sfida, nondimeno, la presenza di tale dimensione ne è l'anima, non è detto che tali giochi possano diventare occasione di aggressione, competizione sleale, insulto alla norma che dovrebbe regolare certi tipi di giochi, nei quali la vittoria è la soddisfazione agognata e finale che ci hanno indotto a giocare. La stessa attività inventiva – così fantasiosa e attraversata dal piacere creativo – può dar luogo a macchine di distruzione, a manifestazioni di negazione del diritto degli avversari alla loro inventività. Quell'ebbrezza o vertigine che in certi giochi ci fa come smarrire lo stato di consapevolezza e di presenza realistica del mondo, può diventare una manifestazione distruttiva o autodistruttiva (Caillois, 1958).

C'è gioco e gioco, dunque. Ancora una volta, il sentire o l'agire umano è una moneta a due facce e, tornando ora alla scrittura, in quanto tecnica nelle mani degli esseri umani alfabeti, essa di certo non si sottrae a questa sorte.

Nella sua “maturità” – che inizia purtroppo molto presto con una lettera mendace, un biglietto anonimo, persino una scritta cubitale sul muro per insinuare, diffamare, accusare qualcuno – la scrittura muta la sua natura ludica. Dalla fase del godimento puro e incolpevole di riuscire a tracciare segni che altri comprendono, che ci descrivono, che ci permettono di conservare un ricordo, si transita a un uso della penna tutt'altro che pacifico: per molestare e offendere, per firmare una condanna a morte o stilare un testo capace di distruggere una vita, persino di perseguire un popolo. Al fondo o sullo sfondo di una scrittura troviamo in ogni caso sempre un elemento cui si addice l'attributo di gioco nella varietà cui abbiamo accennato. E, allora, dobbiamo affermare e ribadire che nel gioco, pur per bene, si cela sempre un demone che è quello del potere: su qualcuno, per ribadire un dominio su costui o costei più allargato, per truccare le carte e barare pur di primeggiare.

Se il gioco è segno di onnipotenza pur minuscola, ma sopravvalutata da chi lo vive sentendosi più importante, più abile, più furbo di prima e di qualcun altro, questa si traduce nelle caratteristiche proprie del sentirsi invisibili e invincibili che appartengono al mentitore. Scrivere nascondendosi dietro camuffate spoglie, raccontare il falso, denunciare, millantare, truffare coperti dall'anonimato, a loro mo-

do sono giochi che utilizzano questo strumento per nuovamente prendersi gioco, per dare scacco matto, per trastullarsi con le vite altrui.

Possiamo concludere il nostro errabondare tra le questioni esaminate, augurandoci soprattutto di aver stimolato il lettore, se già non lo fa, a giocare e a far giocare con la scrittura, isolando alcuni momenti topici del giocare-scrivere.

### **6.1 Scrivere è gioco a nascondino: un perdersi e ritrovarsi**

La scrittura è sempre al nostro servizio, anzi in totale nostra balia; è un'ancella che si accontenta di ben poco. Ma è disposta a farsi, con il nostro consenso, una tiranna che ci sprona a non lasciarsi andare, a riempire il vuoto che ci tenta e circonda. Le è però necessario il desiderio, pur distratto e impacciato, di voler lasciare memoria di quel che si sta vivendo nell'attimo fluente o si incontrò in un altro luogo. È un'arte a domicilio che non nutre ambizioni, poiché è una tecnica narrativa di tipo primitivo, che non ama la carta stampata, che alle origini non poteva nemmeno soporne l'invenzione. I primi diari venivano incisi su morbida cera, nella polvere, sull'argilla. Per questo, forse, ancor oggi preferisce gli angoli di strada e i siti appartati per mutare un'intuizione in una ramatura di parole. Dove si possa anche decidere di abbandonarle, sminuzzandole, più leggere al vento o in un cestino di carta straccia. Il liberarcene, con stizza e poi rammarico, non ci evita però la nostalgia di quel che di noi più non potremo sapere, pur malcerto e ingenuo epigramma, biglietto con un pensiero confuso. Essa è, ancora, il nostro non-luogo interiore e privato, al sicuro nelle tasche: è la fuga dietro l'angolo che non sappiamo o vogliamo raccogliere nelle concitate necessità dell'usuale frenesia. È, ovunque ci si trovi, una risorsa per imparare a entrare, sostando in esse in diuturno transito, nelle regioni arcane e acri dell'esistenza. In quelle lasciate alle spalle, in quelle di cui nulla intuivamo. Ci è compagna nel nostro bisogno di segreti e invisibilità, ci sollecita a connettere immagini a istanti che credevamo già ingoiati dall'oblio; ci impedisce di affogare quando ci stiamo perdendo nella troppa folla e persino nella eccessiva nostra solitudine.

### **6.2 Scrivere è un gioco enigmistico ed enigmatico in continua attività**

La scrittura di sé è quasi un'isola per sentirsi girovaghi in uno spazio apposta ritagliato e arredato a nostra misura, mentre ne asseconiamo l'impellente richiamo. È un promontorio che si insinua a esplorare a tentoni quanto potremo ancora diventare: rasenta nuovi confini, immagina oltre i crinali. È, soprattutto, un simbolo della nostra impensata ricchezza, che ci è ignota finché non iniziamo a raccogliere le parole (le solo nostre parole e frasi) in ordinate sequenze più che in caotiche misture. In ogni caso, incide i graffiti del nostro aver vissuto e vivere prima di tutto nel nostro cervello, che li crea ricreandosi.

Una nota personale, presa in tutta fretta, quasi rubata su un sedile improvvisato, a un tavolino di caffè, ci educa a essere scabri, a mitigare quegli eccessi verbali che frastornano le notti e i giorni, nei vortici di parole dagli altri creati. Su un quaderno, riaperto quando avvertiamo sia giunto il momento, lasciamo tracce di pensiero, sensazioni, litigi, godimenti, atroci dolori dei nostri "giorno per giorno". Se

le abilità per farne un buon uso, solerte o episodico, sono modeste (saper combinare insieme segni, poter disporre di una superficie minuscola pur effimera su cui distenderli) il suo intento lo è ancor meno.

### 6.3 Scrivere è un gioco di invenzione, dove l'inventore si reinventa

Marginali, irrilevanti, per non dir banali, potrebbero apparire a occhi estranei e insistenti quelle pagine che allora è meglio non mostrare mai a chicchessia. Lo scrivere con sincerità e inesperta innocenza di sé, non certo per esibizionismo, dilata la nostra pensosa intimità. Nella percezione di un interiore dominio assoluto, nell'indecisione di poter scegliere se conservarle o cancellarle queste nostre orme. Scrivendo soltanto qualche scarna parola evocativa, poche righe possono bastare, reinventiamo per ritrovarle, trattenerle, conservarle, certamente non tutte le cose del mondo, soltanto quelle che ci è stato dato, per avventura o progetto, di toccare, di attraversare, di molestare o di subire.

### 6.4 Scrivere è gioco di intrighi e rocamboleschi intrecci

La scrittura di sé non ama l'astrattezza, attinge al calamaio delle impressioni che cose, natura, affetti, sentimenti le offrono. Per ottenere ciò, la penna si immerge frugando il fondo del calamaio nel nostro, sempre nostro, reale: in ciò che abbiamo creduto di vedere o di sapere nella sua *imprevedibilità*. Mai infatti, prima di aver dato vita a queste scritte brevi, affioranti via via dal biancore, sappiamo bene quel che ci accadrà di leggere giunti alla fine della pagina. Esauriti i margini di un libro, ripiegato il biglietto abbandonato per pudore in una casella amica, su un cuscino, in una borsa. La penna modifica l'intenzione originaria in un approdo inaspettato. Iniziamo per confermare un'impressione, concludiamo con una incertezza. Non vi è, qui, trama di romanzo da escogitare, assente è la preoccupazione di ricorrere a capitoli o a note.

### 6.5 Scrivere è un gioco di simulazione che non abbandona la realtà

Uno scrivere così ci rende storiografi di noi stessi (quando ci studiamo nelle nostre cronologie); romanzieri potenziali (quando cerchiamo le trame e gli intrighi già creati e vissuti); osservatori solerti e meticolosi di quel che gli occhi ci restituiscono e di quanto sfugge a ogni primo sbadato sguardo.

Ci fornisce del mondo una versione capace di confortarci, per il suo potere immenso di mimesi, di "mimare" quanto ci circonda e obbliga. Il che la rende sempre non ordinaria nelle nostre mani; ci fa comprendere che possiamo sorpassarci, ci aiuta a valicare le nostre miserie. Ci accorgiamo, avvalendocene con maggiore competenza e accuratezza, alla ricerca di un suo perfezionamento progressivo, che può trasformare il sensibile appena abbozzato in mondi nuovi. La scrittura è quel lavoro di approssimazione infinita al concreto, che rende ogni evento efferrato e inaffidabile. Ci fa per questo più cauti, meno assertivi, più disponibili ad accettare il dubbio come suprema vocazione intellettuale. La sua illusorietà non ci esalta, ci

rimpicciolisce e contiene, la sua autocorrezione si rende interminabile e per questo fa di noi persone più prudenti e operose.

Infine, se riusciamo a scoprire (e dimostrare agli altri) nelle più diverse esperienze della vita, della storia, delle storie umane la dimensione ludica, la nostra mente non potrà non essere influenzata dal desiderio di vagliare in se stessa quanto vicina o lontana sia da questi giochi. Quanto li rifugga o viceversa ne goda. In tal modo, il suo lavoro scoprirà che nell'autoanalisi (nell'attitudine a interrogarsi su tutto e senza troppe concessioni) è rintracciabile il primo passo per riscoprire le cose alla luce di un'esperienza diretta e ancor più, se l'intelligenza introspettiva si avvarrà della scrittura, scoprirà che ogni parola non è poi troppo pesante e che con essa si può giocare. Iniziando con uno scarabocchio (un pensiero allo stato nascente, in gestazione), e poi via via giungendo da una immagine, a una frase, a un periodo sempre più intrigante, a una novella, a una storia intrecciata a tante altre che ci consentirà di riattraversare tutta una vita in forma di autobiografia. Ma a quel punto, scopriremo che un istante dopo aver vergato la parola fine, il gioco avrà bisogno di ricominciare vivendo nuove vicende, scrivendone altre e altre ancora.

## Riferimenti bibliografici

Bellisario, L. (a cura di)

1988 *Gioco e simbologia degli affetti. Aspetti relazionali della comunicazione ludica*, Milano, A. Guerini

Caillois, R.

1958 *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, trad. it., Milano, Bompiani, 1981

Cambi, F.

2003 *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza

Demetrio, D.

1991 *Tornare a crescere. L'età adulta tra resistenze e cambiamenti*, in particolare il cap.VII: *Continuum. Per una connotazione del gioco come costante vitale*, Milano, Guerini

1996 *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina

2003a *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Roma-Bari, Laterza

2003b *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Milano, Cortina

2005 *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*, Milano, Cortina

Formenti, L.

1997 *La formazione autobiografica*, Milano, A. Guerini

Erikson, E.H.

1977 *Infanzia e società*, Roma, Armando

Huizinga, J.

1938 *Homo ludens*, trad. it., Torino, Einaudi, 1973

Melucci, A.

1990 *Il gioco dell'io*, Milano, Feltrinelli

Mustacchi, C.

2001 *Ogni uomo è un artista*, Roma, Meltemi

Lejeune, P.

1986 *Il patto autobiografico*, Bologna, Il mulino

2005 *Un journal à soi*, Paris, Pajot

Winnicott, D.W.

1971 *Gioco e realtà*, trad. it., Roma, Armando, 1985

# Giocare o videogiocare? La comprensione del fenomeno videoludico per una sua utilizzazione formativa

Caterina Cangia

Docente di Pedagogia dei media all'Università salesiana di Roma,  
docente di Didattica delle lingue straniere presso la Libera università Maria Assunta,  
esperta di comunicazione multimediale

*Videogames are a multiple challenge for child education. The structure of videogames features narration, personification and inter-reaction, all highly fascinating for the player who has the power to control the game and obtain recognition and confirmation of his abilities by succeeding at the different levels of difficulty. The various types of videogames provide a stimulating and potentially interactive virtual environment that encourages perceptive-motor learning, the organisation of knowledge in a semantic network and "twofold processing" of the information received. On the other hand, besides the risks of carpal tunnel syndrome and fixity of the crystalline lens, one should consider the danger of dependence and the ensuing videoterminal dissociative trance, and the risk of increased aggressiveness due to exposure to the violence frequently present in videogames. Therefore videogames should not become the only means of entertainment and parents and educators need to be able to evaluate them and prevent their use being preferred to real life and interpersonal contacts.*

Seymour Papert, pioniere della didattica digitale, descrive la relazione che si stabilisce tra bambino e computer in questi termini: «In tutto il mondo i bambini hanno allacciato un'appassionata e durevole relazione d'amore con il computer. Ciò che con i computer fanno è vario quanto le loro attività. Gran parte del tempo lo dedicano ai videogiochi.» (1994, p. 9). Un'affermazione che scuote la sensibilità sociale e formativa.

Perché riflettere sui videogiochi? Perché il *ludus* elettronico rappresenta una delle colonne portanti dell'informatica di consumo e dell'industria dell'intrattenimento con un fatturato mondiale complessivo che supera quello dell'industria filmica. Perché l'ampiezza e la diversificazione del mercato dei videogiochi è in continua crescita. Perché il legame tra il videogioco e i nodi centrali della cultura contemporanea è un fenomeno di notevole portata. Perché, oltre a rappresentare la più radicale e sofisticata ibridazione della narrativa tradizionale, i videogiochi sono un artefatto culturale complesso e stratificato e un oggetto di riflessione e di discorso a tutti gli effetti (King, 2002). Perché i videogiochi sono un *medium* artistico e una *repository* di archetipi psicologici. Perché, soprattutto, le implicazioni pedagogiche e sociali del fenomeno "videogiochi" toccano in modo particolarissimo l'infanzia e l'adolescenza, cuore pulsante del futuro.

La crescente attenzione al fenomeno videoludico dal punto di vista dell'educazione dell'infanzia e dell'adolescenza si è trasformata in una quadruplici sfida: in primo luogo sul versante della conoscenza del fenomeno, ovvero di cosa si parla quando si

parla di videogiochi; in secondo luogo sul versante delle potenzialità che sono numerose e variegata; in terzo luogo, sui rischi dei videogiochi e, in ultimo e quarto luogo, sul versante di alcune linee pratiche attuabili in famiglia, nella scuola e nei contesti del tempo libero. Per queste ragioni, nel presente contributo, senza pretendere di fare un'analisi organica e rigorosa del fenomeno videoludico, sarà delineata la struttura del videogioco, ci si interrogherà sulla componente "gioco" all'interno del videogioco, ne saranno presentate alcune tipologie, saranno poi evidenziate le potenzialità e i rischi e saranno presentate alcune linee operative di pronta utilizzazione.

## 1. Il fenomeno "videogioco"

Il termine "videogioco" dice al contempo tutta la carica attrattiva dell'audio e del video tipici della televisione e il piacere suscitato dall'aspetto ludico. A questa combinazione, di per sé vincente, si aggiunge l'interattività: il videogioco ha bisogno di un supporto elettronico dotato d'interfaccia audio-video e di un *joystick* o del mouse, per interagire con i contenuti o gli eventi di un software disegnato con un'architettura particolare. Il videogioco si definisce, perciò, come un *software* costruito sul modello della fiaba, che offre altissima interattività e la cui conduzione dipende dalla capacità del videogiocatore di risolvere situazioni complesse per raggiungere un obiettivo dichiarato. L'hardware utilizzato per fruire dei videogiochi, ieri abbastanza semplice, si diversifica con sempre nuove consolle. Oggi le miniconsolle per videogiocare si sono aggrappate ai telefonini e ai palm. Gli aspetti che emergono nella definizione del videogioco sono: la simulazione, l'interattività, la competitività e la multimedialità:

il videogame è il primo *medium* della simulazione a tre dimensioni: coinvolge l'occhio con le immagini, l'orecchio con la musica e soprattutto con gli effetti acustici simulati, e coinvolge [...] il tatto, prolungando i nostri piedi e le nostre mani nello spazio oltre il video. (Carlà 1996, p. 13)

Del fenomeno videogioco guardiamo da vicino la struttura, la definizione e le tipologie.

### 1.1 La struttura del videogioco

La struttura del videogioco è narrativa, della narrativa tipica della fiaba, e questo costituisce la sua prima carta vincente nel potere di attrazione. Nel videogioco e nella fiaba si riscontra una situazione iniziale, una complicazione della situazione, uno sviluppo della vicenda, una conclusione o esito dell'avventura. Gli elementi che fanno assomigliare il videogioco alla fiaba sono: le sue funzioni proprie, l'immedesimazione, il tipo di ambiente, i protagonisti o personaggi, le abilità da esercitare e/o possedere e la soddisfazione dei bisogni.

L'immedesimazione si riferisce all'identificazione del giocatore con l'eroe del gioco, mentre l'ambiente si riferisce alla situazione che fa da contorno alla storia. Nella fiaba e nel videogioco ci sono zone che contengono gli ostacoli (prove) da superare per vincere o arrivare al lieto fine; gli ostacoli sono chiamati "livelli". La differenza tra fiaba e gioco sta nel fatto che nel gioco i protagonisti possono cambiare

e manipolare l'ambiente dove si svolge l'azione, mentre nella fiaba questo non è possibile. Sia nel gioco sia nella fiaba le difficoltà sono progressive e devono essere vinte per arrivare alla fine senza saltarne nessuna. Questo richiede l'accrescimento delle abilità che si traduce in apprendimento (Poole, 2001).

L'abilità richiesta al videogiocatore riveste un ruolo importantissimo. Come nella fiaba le abilità rinviano alle qualità dell'eroe (forza, intelligenza, astuzia, coraggio, perseveranza e altre), così nel videogioco le abilità corrispondono alle regole fondamentali come la capacità d'individuare lo schema generale del gioco, l'intelligenza strategica, la prontezza di riflessi, il controllo del campo visivo e il coordinamento oculo-manuale che si pratica attraverso l'utilizzazione del *joystick*.

Il gioco si svolge in uno spazio che è ripartito in zone dette "zone di progressione" o livelli, anche se non ci sono necessariamente livelli in tutte le tipologie di gioco. Lo svolgimento del gioco è sia lineare, sia semilineare, sia libero. In ogni caso, c'è un percorso da fare per progredire. L'organizzazione degli ostacoli non è fatta a caso ma c'è una particolare "architettura" del software che sta alla base della strutturazione del gioco (Crawford, 1982).

Malone, già nel 1981, osservando l'interazione dei bambini e dei ragazzi con i videogiochi, ha individuato sei categorie che rispondono del loro potere di attrazione. La prima è costituita dalla **sfida**, lanciata dalla proposta di livelli variabili di difficoltà; da informazioni incomplete o nascoste, ma necessarie; da elementi di casualità. La presenza della sfida soddisfa l'autorealizzazione, che determina la spinta a superare se stessi e raggiungere livelli sempre superiori. In secondo luogo, la **curiosità** è una forte componente di attrazione, la curiosità sia sensoriale, suscitata da caratteristiche che stimolano piacevolmente i sensi, sia percettiva, stimolata dal desiderio di completamento nelle strutture mentali del soggetto. Il potere di attrazione è inoltre esercitato dal **controllo**, posto tra le mani del videogiocatore che percepisce come le proprie azioni e decisioni abbiano un potente effetto sul gioco. La presenza di elementi di fantasia tende a soddisfare le esigenze emotive del soggetto che gioca, mentre la competizione e la cooperazione costituiscono motivazioni interpersonali che possono avere effetti negativi e positivi a seconda dei soggetti. Infine, il **riconoscimento**, che riguarda il bisogno di approvazione e di esibizione del soggetto: attraverso il riconoscimento, il videogioco conferma la stima di sé del soggetto, offrendogli il punteggio raggiunto, l'elogio, per cui viene soddisfatto il bisogno di approvazione e di esibizione e, in ultima istanza, il senso di autoefficacia (Bandura, 2003).

Svolge un ruolo importante, per quanto riguarda il potere attrattivo dei videogiochi, il fascino della dinamica interattiva, che coinvolge totalmente il giocatore in dialogo con la macchina, dinamica favorita dai processi di concentrazione e identificazione, dalla presenza di un ambiente immaginario, da obiettivi precisi, da compiti da svolgere, da regole e, soprattutto, dal sentirsi protagonisti.

È vitale considerare come il videogioco preveda un coinvolgimento dell'intero sistema sensoriale favorito dalla presenza di *joystick* sofisticati, con numerosi pulsanti. A livello cerebrale si rileva che la componente sensoriale e la componente motoria sono strettamente correlate attraverso numerosissime connessioni interneurali. Un esempio chiaro può essere offerto dalle porzioni che si sviluppano a livello della scissura di Rolando. Nella zona postrolandica è presente l'aerea somatosensoriale prima-

ria, mentre in quella prerolandica troviamo la corteccia motoria primaria. Perciò, se abbiamo una visione olistica della funzionalità neurofisiologica, ci rendiamo conto che tutto il cervello è coinvolto nelle attività motorie, sia sul versante recettivo sia sul versante efferente. L'area associativa somatica combina informazioni provenienti da molteplici punti dell'area somatosensoriale per interpretarne il significato (Guyton, 1984). Solamente quando la motricità si fa intenzionale e finalizzata, quindi acquista il significato di azione, è possibile riconoscerla in tutta la sua ricchezza: la presenza di pulsanti con azioni particolari, le cui reazioni sono immediatamente percepibili sul video favorisce livelli elevati d'interattività e di coinvolgimento del cervello.

### 1.2 Un videogioco è un gioco a tutti gli effetti?

Gli elementi essenziali che definiscono un comportamento come ludico sono: ingaggiarsi in attività che sono intraprese per se stesse, che implicano sempre elementi di piacere emotivo e che sono accompagnate da attività esplorative. Il gioco, appunto perché associato all'esplorazione, implica un processo di apprendimento nel rendere i giocatori padroni delle regole – sempre presenti – e delle abilità manipolative. Il concetto del “far finta che” e la “sospensione”, tipica della virtualità, rendono il contesto del gioco l'unica realtà importante che attribuisce connotazioni semantiche alle cose. Se è vero che non c'è apprendimento senza motivazione, allora il gioco presenta una motivazione molto forte.

Per cogliere l'essenza del fenomeno dei videogiochi è necessario capire la loro natura in quanto prodotti ludici, e poi capire la loro relazione con il concetto di gioco in generale. Nobile (1994) afferma che il gioco è anche ricreazione, recupero di energie fisiche e psichiche dopo prolungati impegni di studio e di lavoro e in questa accezione riduttiva è stato inteso e consentito, o più spesso tollerato, nei vari contesti educativi e, in quanto tale, relegato ai margini di una giornata scolastica e confinato alla sfera del tempo libero. Secondo Crawford (1982), giocare a un videogioco è più di un'attività ludica intrapresa come fine a se stessa. Nei videogiochi i giocatori accettano sempre una sfida e hanno un obiettivo chiaro per raggiungere il quale devono battersi contro qualcuno o qualcosa che si oppone al suo raggiungimento. Inoltre, il videogioco non offre solo i mezzi (i “giocattoli”) e le regole per giocare, ma offre anche un ambiente interattivo virtuale che risponde alle scelte e alle decisioni del videogiocatore. Di conseguenza, oltre alle caratteristiche comuni al gioco e al videogioco, vanno aggiunti due elementi peculiari a quest'ultimo: la presenza di un ambiente virtuale interattivo e la necessità di battersi contro un qualsiasi genere di opposizione.

### 1.3 Nel dedalo delle tipologie

I videogiochi, nella loro diversità e varietà apparente, sono caratterizzati da tanti elementi comuni che li rendono quasi inclassificabili in tipologie perfettamente discriminatorie e definitive. Tracciare i confini tra i generi dei videogiochi – che sono di volta in volta, differenti, incrociati e convergenti, sia a livello strutturale sia a livello tipologico – è impresa ardua. Esistono, tuttavia, vari sistemi di classificazione. Sia il sistema ESRB (*Entertainment Software Rating Board*), sia l'associazione commerciale IDSA (*Interactive Digital Software Association*), hanno messo a punto un sistema di classifi-

cazione in base a criteri morali, con lo scopo di offrire ai genitori/educatori e agli utenti informazioni sul contenuto del prodotto (Kent, 2001). Il criterio del supporto hardware utilizzato è un ulteriore criterio di classificazione. Si hanno in questo caso videogiochi per la Playstation (1, 2 e 3), per Game Cube, per X-Box, per PC e così via. In pratica, i grandi criteri di suddivisione sono: *arcade*, *board games*, *adventure games* e *simulation games*. I giochi d'azione comprendono la maggior parte di quelli per le console domestiche e di quelli a gettone. I giochi d'azione su cartucce, ripartiti in sottocategorie dai giochi di "scorrimento orizzontale" ai giochi di "salto di ostacoli", "sparatutto" e "picchiaduro" (Wolf, 2002). Nel gioco "sparatutto" il giocatore impersona il ruolo di una sorta di guerriero vendicatore. In esso la strategia e la riflessione sono poco rilevanti, quello che conta è il potere, la potenza del fuoco per eliminare il nemico prima di essere eliminato (*Battle Arena*). Il nome collettivo di "sparatutto" è *arcade* anche se gli *arcade* comprendono giochi molto tranquilli e costruttivi come *Plumber*. Questi giochi sono definiti con un neologismo ossia "immersivi", dato che il giocatore s'immerge totalmente nel gioco e ne diventa parte come protagonista.

L'esempio classico dei giochi della tipologia *board games* o giochi da tavolo o rompicapo è *Tetris*. I "rompicapo" si presentano normalmente sotto forma di grossi mattoni colorati bidimensionali che si ammassano gli uni sugli altri, ma ci sono altri tipi come *Poy! Poy!*, *Super Bust a Move*, *Fritz For Fun*, *Pac-Man*, *Crystal Chess*.

Gli *adventure games* si basano sull'accumulazione di tutta una serie di oggetti che sono usati per risolvere dei rompicapo comprendenti testi e intreccio di dialoghi. Questi giochi coinvolgono riflessione e ragionamento, chiedono grande abilità, capacità di osservazione e arguzia (*Broken Sword*, *Zork*, *Myst*).

I "giochi di ruolo" assomigliano agli *adventure*, ma hanno un'azione meno ripetitiva e astratta: sono lunghe e complesse narrazioni epiche delle gesta. Hanno origine nei giochi di ruolo da tavolo degli anni Sessanta. Si basano sulle probabilità, le statistiche e le mappe, per questo hanno anche le caratteristiche dei giochi strategici. Questa famiglia di giochi somma, di conseguenza, i giochi di avventura e quelli di strategia ed è adatta all'educazione e all'intrattenimento: attraverso questo tipo di gioco si impara divertendosi (*Dungeons & Dragons*, *Final Fantasy Guest*, *Ultima Adventure*).

I *simulation games* o giochi di simulazione vedono la simulazione fine a se stessa, anziché un mezzo per raggiungere un fine; sono anche strumenti di lavoro e di addestramento (simulatori di volo, di guida, di navigazione: *Flight Simulator*, *Sim Earth*, *Sim City* e tutte le serie dei *sims*).

I videogiochi di strategia si dividono in due importanti sottogeneri, quelli in tempo reale e quelli a turni. Logicamente, in quelli a turni il gioco si sviluppa attraverso delle tappe, è molto statico e meno frenetico, mentre nei giochi strategici in tempo reale il tempo scorre e ogni scelta deve essere fatta molto velocemente. La maggior parte delle volte, i giochi di strategia sono complicati e richiedono riflessione, la difficoltà d'approccio è abbastanza elevata, soprattutto per chi non ha pazienza. Tanti di loro si sono sviluppati a partire dai giochi classici.

Una menzione a parte meritano i MUD (*Multi User Dungeon*), i *Muse*, i MOO (*MUD Object Oriented*) e gli RPG (*Role Playing Games*), sui quali tuttavia non ci soffermiamo, che sono giocabili su Internet e per questa ragione affascinanti per via del contatto diretto con giocatori ubicati ai quattro angoli del Pianeta.

## 2. Potenzialità dei videogiochi

La familiarizzazione con una nuova tecnologia, l'allenamento al *problem solving*, l'uso d'immaginazione e fantasia, la formazione alla logica e alla consequenzialità degli atti e il lavoro collaborativo sono le potenzialità dei videogiochi più spesso citate. L'uso dei videogiochi mette in atto abilità di coordinamento oculomotorio, capacità inferenziali, revisionali e logiche: immaginiamo le capacità implicate nella costruzione e nel governo di una città come richiedono i vari *Sim City*, altamente motivanti. Sono qui presentati, in breve, la motivazione e l'apprendimento che nascono dall'uso dei videogiochi.

### 2.1 Quale motivazione spinge alla fruizione prolungata dei videogiochi?

Il bisogno d'informazione, sia a livello sensoriale, sia inteso come necessità di avere un adeguato quadro di riferimento per collocare i significati delle esperienze in un contesto, per sistemare e integrare le informazioni è ampiamente soddisfatto durante il videogioco. Il bisogno di sicurezza, in quanto bisogno di sentirsi adeguati nel contatto con l'ambiente, che si esplicita nel bisogno di percepire chiaramente la situazione, nel disporre dei mezzi necessari, nell'aver un concetto positivo di sé e della propria competenza è anch'esso soddisfatto. Inoltre, spesso i videogiochi soddisfano anche una serie di motivi detti sociali, per la possibilità che offrono di giocare in coppia o in gruppo, interagendo con gli altri "contro" il computer: i motivi sociali riguardano l'aspetto conoscitivo – perché il contatto con gli altri aiuta a costruire un quadro di riferimento – e l'aspetto comunicativo, per la necessità di confronto con il gruppo. Si esplicano nel bisogno di amicizia, di stima sociale, ma anche di dominio sugli altri.

Con il videogioco è presente sia la motivazione estrinseca sia la motivazione intrinseca. In generale, la spinta motivazionale dei fruitori di videogiochi è data dalla ricerca di una soddisfazione intrinseca, che scaturisce semplicemente dal piacere del gioco o dallo svolgimento dell'attività, e anche da eventi esterni quali, per esempio, il sentirsi ricompensati dal successo, dal punteggio e dalla riuscita nel gioco, accrescendo così il concetto e la stima di sé (Malone, Lepper, 1987).

### 2.2 Videogiochi e apprendimento

Una delle potenzialità maggiori dei videogiochi è legata all'apprendimento. Esistono, sostanzialmente, due processi di apprendimento: quello simbolico-riproduttivo basato sulla decodifica di simboli a cui attribuire, mentalmente, i loro significati, e quello percettivo-motorio caratterizzato dalla percezione e dall'azione sulla realtà. Il primo, faticoso, in quanto basato sulla volontà e sulla consapevolezza, è manifestabile verbalmente, ma è anche facilmente labile nel tempo. Il secondo, percettivo-motorio, in larga misura inconscio e naturale, consente una conoscenza interiorizzata, concreta e duratura, anche se difficilmente dichiarabile. L'apprendimento, seguendo il secondo processo, avviene quando un compito è ripetuto nel tempo e quando è piacevole.

Un'altra potenzialità consiste nella presenza della multimedialità nei videogiochi con la sua valenza didattica. L'organizzazione delle informazioni in un prodotto

multimediale è simile a quella che avviene della memoria umana. Come affermano Jonassen e Grabinger (1990), l'apprendimento è la riorganizzazione delle strutture di conoscenza che avviene in base all'organizzazione delle idee nella memoria semantica. Le strutture sono organizzate in una serie di concetti interrelati chiamati "rete semantica". Un pacchetto multimediale ben strutturato è composto di nodi e di *link* o relazioni ordinate che li mettono in relazione e si avvicina molto all'organizzazione della rete semantica.

Di per sé, un ambiente virtuale ricco di stimoli uditivi e visivi e potenzialmente interattivo offre un approccio decisamente arricchito all'istruzione perché permette di trasmettere conoscenze utilizzando canali multipli di apprendimento. Paivio (1986) afferma che l'informazione è assimilata attraverso due canali cognitivi. Un canale elabora le informazioni come testo o audio; l'altro canale, invece, elabora le informazioni non verbali come immagini e suoni. L'apprendimento risulta migliore quando l'informazione è elaborata (interattivamente) attraverso i due canali rispetto a un unico canale. Questo processo, conosciuto con il nome di "doppia elaborazione" o *dual processing*, produce un effetto di rinforzo sull'apprendimento, nel senso che aiuta il soggetto a costruire diversi percorsi cognitivi che possono essere seguiti per recuperare le informazioni (Yildirim, Ozden, 2001). L'uso dei videogiochi, oltre ad aumentare la destrezza manuale del videogiocatore e il suo coordinamento occhio-mano, velocizza l'attività dei neuroni, incoraggia l'apprendimento, la soluzione di problemi e le interazioni sociali. I videogiochi insegnano!

Conducendo osservazioni qualitative sul comportamento dei bambini e dei ragazzi con i videogiochi si nota che i bambini e gli adolescenti imparano molta conoscenza dichiarativa e procedurale proprio perché il gioco lo richiede e si impegnano in compiti cognitivi (riporto spesso frasi del tipo: «No, adesso non corriamo, ragioniamo invece...»). I dati da raccogliere, analizzare e poi scegliere sono elementi direttamente legati al campo delle conoscenze e vengono letti, capiti e memorizzati proprio perché entrano automaticamente nella dinamica del gioco, senza fatica. Ci vuole una buona dose di creatività per non creare una barriera che separa l'apprendimento dal gioco, anzi, per servirsi delle dinamiche interne del gioco per far accadere apprendimento (Crawford, 1982).

### 3. Alcuni rischi dei videogiochi

Oltre alla citatissima sindrome del tunnel carpale e alla fissità del cristallino, altri sono i rischi dell'abuso dei videogiochi: la "pratica" della violenza, anche se virtuale, e il pericolo della dipendenza. La globalizzazione della cultura dei videogiochi può avere due diversi effetti: un effetto negativo di omologazione culturale e uno positivo come fattore di superamento dell'etnocentrismo, nazionalismo e xenofobia. I videogiochi possono, da una parte, aiutare a comprendere aspetti e simboli diversi dal contesto culturale di riferimento abituale dei bambini e degli adolescenti – il sushi, le bamboline per la pioggia, i templi zen – dall'altra, però, possono fomentare l'odio e il razzismo. Molto dipende dalla scelta dei videogiochi che si propongono all'utenza o che la stessa sceglie.

### 3.1 La violenza “insegnata”

In numerosi videogiochi è presente un alto grado di violenza. Il vecchio studio di Bandura, Ross e Ross (1961) circa il modellamento dell'aggressività nei bambini ha mostrato che l'esposizione a modelli aggressivi può portare a un aumento di aggressività. Anche se non c'è consenso sugli effetti dei videogiochi in riferimento alla violenza (Griffiths, 1999), è indispensabile riflettere sulle interrelazioni che ci potrebbero essere tra le due realtà. Per valutare gli effetti della violenza dei videogiochi nei ragazzi è indispensabile tenere in considerazione le caratteristiche personali degli utenti come l'età, il genere e il livello culturale.

### 3.2 La dipendenza dai videogiochi

Ci si chiede spesso se i videogiochi creino dipendenza. La risposta è sì. Occorre, ovviamente, differenziare i videogiochi che si basano sulla vincita e che determinano una dipendenza del tutto simile a quella del gioco d'azzardo. Il videogioco d'abilità può costituire un pericolo per l'emulazione dei personaggi virtuali e perché favorisce la fuga dalla realtà. Come fare a cogliere i comportamenti che indicherebbero dipendenza? In primo luogo notare se il pensiero del ragazzo è sempre rivolto al gioco, se lo stesso è irrequieto e irritabile quando non gioca, se utilizza il gioco come fuga dalla tensione o dai problemi che non riesce a risolvere; se inganna in famiglia per potersi dedicare al gioco e se si ripetono con frequenza i litigi, sia in famiglia sia con gli amici, in riferimento al gioco. Tali segni si possono presentare con i sintomi caratteristici di dipendenza da computer quali la regressione e la sindrome corrispondente è chiamata *trance dissociativa da videoterminale*.

L'aumento dell'attività sensoriale a scapito dell'attività simbolica, tipica situazione che si presenta quando si videogioca in maniera eccessiva, porta anche alla percezione di un rallentamento del tempo mentale rispetto alla durata del tempo reale con conseguenze non solo sul piano cognitivo ma altresì sul piano affettivo. Difatti, la relazione con il videogioco è carica di aspetti affettivi, oltre che cognitivi, come l'identificazione proiettiva con i personaggi del videogioco (eroi e mostri, buoni e cattivi).

## 4. Linee operative in vista della formazione

Da una prospettiva educativa, il fenomeno dei videogiochi necessita di considerazione, conoscenza e guida pratica perché interessa la struttura stessa della conoscenza e le caratteristiche dell'apprendimento e della relazionalità dei ragazzi del nostro tempo. Sono avvenuti e sono tuttora in corso importanti cambiamenti di paradigma cognitivo che portano a ripensare i tradizionali rapporti tra mittente, destinatario, canale e messaggio del processo di comunicazione. Con la multimedialità, sottolineano Pellitteri (2004) e Maragliano (1998), si è avuto il transito dalla prevalenza di forme mediatiche a base astrattiva – quali scrittura e stampa – alla compresenza con apparati mediali a base immersiva, quali TV, videogioco, Internet. Ci si deve confrontare con strutture concettuali nuove quali la lettura ipertestuale, la reticolarità e l'interattività.

Cambiano le modalità di stimolazione nel processo di attenzione, cambiano le modalità di ascolto, ricezione, apprendimento. Nel campo della psicologia cognitiva applicata in particolare ai media si è esteso il concetto di competenze del destinatario della comunicazione da ricettore passivo a elaboratore attivo dell'informazione.

A livello pratico, è opportuno utilizzare il videogioco come uno dei tanti mezzi per potersi rilassare e divertire. È importante non fare del videogioco l'unico mezzo di divertimento. Soprattutto nei confronti dei più piccoli, è negativo lasciarli da soli per troppo tempo a videogiocare permettendo loro, così, di iperspecializzarsi nell'uso delle varie console a scapito della vita relazionale. È sbagliato, altresì, caricare di elogi la prestazione con il videogioco, occorre spronare i ragazzi a eccellere nelle relazioni interpersonali!

È anche importante per gli adulti saper valutare i videogiochi. La valutazione va fatta sulla base del contenuto, della grafica, del sonoro, dell'interattività e della "giocabilità". Per quanto riguarda l'interattività, si misura il grado d'interazione dell'utente con il gioco stesso, se cioè il software utilizza un'interfaccia efficiente e permette un uso personalizzato e creativo del gioco. Per giocabilità si valuta in quale misura il gioco è godibile da parte del videogiocatore.

Infine, è importante utilizzare i videogiochi stessi come potenziale pedagogico. Molti genitori vorrebbero vedere la stessa determinazione che i loro figli manifestano nel risolvere i problemi del videogioco anche nella soluzione di problemi di altro tipo. I videogiocatori, quando incontrano una sfida, attingono a piene mani alla loro intelligenza, tentano tutte le alternative possibili, non badano al tempo che passa. I videogiochi spingono in avanti i ragazzi, li spingono al massimo per far loro risolvere problemi. Buona cosa è far lavorare insieme i videogiocatori. La ricerca ha evidenziato che l'insegnamento tra pari rinforza la competenza. I videogiochi rendono inoltre possibile all'insegnante l'osservazione della maniera con la quale i loro utenti risolvono i problemi.

## 5. Conclusione

Sarebbe uno spreco rinunciare a uno strumento così adatto allo sviluppo cognitivo dei bambini e degli adolescenti qual è il videogioco. La scelta delle tematiche e delle tipologie dei videogiochi nasce dalla "saggezza" e dall'amore educativo di genitori ed educatori. Un grande risvolto positivo di questa potente tecnologia è la valutazione della riuscita nel gioco, che influisce sulla percezione della propria competenza, nel confronto con se stessi, con le prestazioni precedenti, con gli obiettivi prefissati, ma anche nella sfida con gli altri e con il computer.

Lo sguardo saggio s'inoltra a considerare, però, che i videogiochi svolgono un ruolo importante nella crescita e nello sviluppo del concetto di Sé e della personalità, poiché diventa determinante il successo nel gioco per considerarsi competenti, assumendo un senso di potere e di controllo su una realtà che è, però, solo virtuale. La riuscita nel gioco, infatti, non implica una riuscita nelle relazioni con l'esterno, nei contatti interpersonali. In quanto educatori ci tocca assumere un ruolo di mediazione per valorizzare i videogiochi in chiave pedagogico-didattica e rinforzare, proprio attraverso essi, il dialogo intergenerazionale.

## Riferimenti bibliografici

- Bandura, A.  
2003 *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A.  
1961 *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*, in «Journal of Abnormal Social Psychology», Nov., 63, p. 575-582
- Carlà, F.  
1996 *Space invaders. La vera storia dei videogames*, 2.ed., Roma, Castelvechi
- Crawford, C.  
1982 *The Art of Computer Game Design*, Berkeley, CA, Osborne/McGraw Hill
- Guyton, A.C.  
1984 *Neurofisiologia umana*, Roma, Il Pensiero Scientifico
- Griffiths, M.  
1999 *Violent Video Games and Agression: A Review of the Literature*, in «Aggression and Violent Behavior», volume 4, n. 10, p. 203-212
- Jonassen, D.H., Grabinger, R.S.  
1990 *Problems and issues in designing hypertext/hypermedia for learning*, in Jonassen, D.H., Mandl, H. (a cura di), *Designing hypermedia for learning*, New York, NY, Berlin Heidelberg, Springer-Verlag
- Kent, S.L.  
2001 *The Ultimate History of Video Games*, Roseville, CA, Prima Life
- King, L.  
2002 *Game on: The History and Culture of Video Games*, New York, NY, Universe Publishing
- Malone, T.W.  
1981 *Towards a theory of intrinsically motivating instruction*, in «Cognitive Science», 4(4), p. 333-369
- Malone, T.W., Lepper, M.R.  
1987 *Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer based education*, Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Maragliano, R.  
1998 *Manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza
- Nobile, A.  
1994 *Gioco e infanzia*, Brescia, La Scuola
- Paivio, A.  
1986 *Mental representations: A dual-coding approach*, New York, Oxford University Press
- Papert, S.  
1994 *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli
- Pellitteri, M.  
2004 *Conoscere l'animazione. Forme, linguaggi e pedagogie del cinema animato per ragazzi*, Roma, Valore Scuola
- Poole, S.  
2001 *Trigger Happy: The Inner Life of Videogames*, London, Fourth Estate
- Wolf, M.J.P. (a cura di)  
2002 *The Medium of the Video Game*, Texas, University of Texas Publishing
- Yildirim, Z., Ozden, M.Y.  
2001 *Comparison of Hypermedia learning and traditional instruction on knowledge acquisition and retention*, in «Journal of Educational Research», 94(4), p. 207-214

# Eccellenza e povertà della cultura ludica in Italia

Beniamino Sidoti

Animatore e formatore, fondatore di Lucca Games

*This is an article with a message; the main objective is to observe the state of the art of playing games in Italy, comparing different and incongruous facts as is the nature of the multiplicity of games. It is both a product and a service, immaterial and commercial, cultural and economic, for both children and adults. The second objective is of a methodological kind: speaking of games within a culture means speaking of the place that leisure time has in this culture, of the relationship between the generations, places and agencies of socialization; in short of the educational and cultural system in the broader sense. From this point of view the picture of Italian culture of play that emerges is not very complimentary. Thus the third objective is a political one which attempts to grasp the positive signs, the best practice, the good examples, and to imagine them as the background for possible collective actions.*

Quanto e come si gioca in Italia? In generale e in modo molto sommario, da noi si gioca meno e peggio che in altri Paesi europei. Per rispondere seriamente a questa domanda, però, dobbiamo provare a immaginare anzitutto quali sono gli indicatori utili. Per definire la situazione del gioco in un qualunque ambito, sarà utile conoscere qual è la situazione degli spazi di gioco (accessibilità dei luoghi di gioco non strutturati, come strade, campi e cortili; disponibilità di strutture dedicate quali parchi gioco e ludoteche; permeabilità fra strutture ludiche e strutture educative), delle strutture associative (club, circoli, associazioni sportive e culturali), quale la disponibilità di giochi e materiali di gioco (negozi, distribuzione, commercio), quale l'accettazione culturale dei vari tipi di gioco (riviste, televisione, radio). Anche sapendo tutte queste cose, comunque non sapremmo ancora quanto e come si gioca: a ben vedere, dovremmo fare interviste, andare a guardare nelle case, stare con i bambini e gli adulti che giocano. Inutile dire che nessuna ricerca di questo tipo è stata fatta in Italia: anzi, scarseggiano anche i dati sugli indicatori indiretti. Il gioco gode, per così dire, di una mancanza di attenzione assolutamente sproporzionata alla sua importanza: ma forse è anche questo un dato statisticamente significativo.

## L'accessibilità dei luoghi di gioco

In Italia si gioca a calcio, come sappiamo e come confermano le statistiche (CONI, 2004): il gioco nazionale è praticato dal 20% degli intervistati che dichiarano una qualche attività sportiva; la pallavolo, che è il secondo gioco di squadra in Italia, ha meno della metà dei praticanti. Le società sportive dedicate al calcio sono oltre 16.000, su un totale di 60.000 società all'interno del CONI (CONI, 2001). A que-

ste vanno aggiunte tutte le società non federate, i luoghi di aggregazione spontanea, eccetera. Come sottolineava recentemente Roberto Farnè, il calcio è e rimane (malgrado gli scandali) il gioco nazionale, il “gioco profondo” italiano per eccellenza (Farnè, 2006; si veda anche Bortolotti, 2002).

Chi si occupa di gioco per professione soffre di questa totale identificazione: il calcio è sicuramente un bel gioco (al di là di chi lo gestisce); ma è sempre necessaria una pluralità di giochi, di approcci diversi, di luoghi e posti di incontro. Inoltre, l'attenzione quasi esclusiva che ha il calcio in Italia ha spostato anche gli obiettivi della pratica calcistica: bambini e ragazzini che si dedicano al calcio sono costretti ad abbandonare troppo presto la libertà caratteristica del gioco, per essere assorbiti in un “paese dei balocchi” di procuratori e promesse, di provini e agonismo.

La situazione degli altri sport è generalmente migliore, ma non certo rosea: la tendenza è di una leggera e continua crescita dei tesserati alle varie discipline, non priva di rischi e di attenzioni che poco hanno a che fare con il mondo del gioco. La crescita di iscritti è un buon segnale, che deriva però anche da un generale svuotamento degli spazi di gioco non strutturati.

In tutte le città, ma anche nei centri minori, le occasioni di incontro spontaneo sono diminuite: non si gioca più in strada, in piazza o nei cortili (forse con l'eccezione di Venezia). Le famiglie tendono quindi a incoraggiare la pratica sportiva (e il movimento) attraverso un precoce avviamento alle scuole e ai corsi.

Il gioco ha invece bisogno anche di luoghi di incontro non strutturati: la bibliografia in merito è ampia, ma credo basti il buon senso. Il simbolo di questo gioco “non professionista” è la pallastrada inventata da Stefano Benni nella sua *La compagnia dei Celestini* (Benni, 1992). Riporto qui alcuni punti del regolamento:

1. Le squadre sono di cinque giocatori senza limiti di età, sesso, razza e specie animale.
2. Il campo di gioco può essere di qualsiasi fondo e materiale a eccezione dell'erba morbida, deve avere almeno una parte in ghiaia, almeno un ostacolo quale un albero o un macigno, una pendenza fino al venti per cento, almeno una pozzanghera fangosa e non deve essere recintato, ma possibilmente situato in zona dove il pallone, uscendo, abbia a rotolare per diversi chilometri.
3. Le porte sono delimitate da due sassi, o barattoli, o indumenti, e devono misurare sei passi del portiere. È però ammesso che il portiere restringa la porta, se non si fa scoprire, e che parimenti l'attaccante avversario la allarghi di nascosto fino a un massimo di venti metri. La traversa è immaginaria e corrisponde all'altezza a cui il portiere riesce a sputare.

Fin qui, la pallastrada era solo un'invenzione letteraria: ora è anche diventato uno sport per combattere l'esclusione: in Francia è stato promosso nel 2006 il primo campionato di pallastrada – che lì è *foot2rue*<sup>1</sup> – anche come occasione di incontro fra bande di strada e persone di etnie diverse.

Ovviamente, la pallastrada è più un'ambizione che un “gioco vero”: rappresenta l'alternativa ai luoghi e agli spazi strutturati. Nei romanzi di Benni – e nel suo

---

<sup>1</sup> Si veda <http://foot-de-rue.france3.fr>

unico film – corrisponde alla ricerca di un leggendario posto dove nessuno proibisce di giocare: il QuiSiPuò. E nelle nostre città, generalmente, non si può. Il gioco in strada non è mai permesso, tanto che Legambiente ha intitolato un suo evento *100 strade per giocare*, per ribadire un diritto tanto eluso.

Non si può giocare, di solito, nemmeno nei cortili o giardini condominiali. Qui non interviene la legge ma quel mostro a più teste che di solito è l'assemblea condominiale: in quasi tutti i regolamenti il gioco dei bambini è proibito – con la stessa severità con cui si regola il giusto parcheggio della bicicletta. Ne approfitto per un inciso: documentandomi per questo articolo, ho scoperto che si tratta di un abuso. Nel condominio il gioco non è per forza proibito, ma semplicemente regolamentato; l'assemblea può deliberare a maggioranza per consentire spazi e tempi regolamentati di gioco: esistono due sentenze del Tribunale civile di Milano (Trib. civ. Milano, 3 ottobre 1991, in «Arch. loc. e cond.» 1991, 767 e Trib. civ. Milano, 28 gennaio 1991, in «Arch. loc. e cond.» 1991, 604).

L'accessibilità di questi spazi è fondamentale per l'esercizio di un diritto al gioco: in aprile 2006 Torino ha inserito nel proprio Regolamento di polizia municipale un esplicito richiamo al diritto dei bambini al gioco (sancito dalle Nazioni unite), con un passo che spero possa dirimere controversie locali e aprire a un nuovo approccio nei confronti del gioco. Idealmente, così, ci sono almeno due città italiane in cui non si proibisce il gioco, l'altra, per la sua particolarità, è Venezia, lo ricorda anche Tiziano Scarpa nel suo *Venezia è un pesce* (2000).

## I luoghi dedicati

Esistono poi, come è giusto che sia, luoghi dedicati al gioco; qui la nomenclatura è insidiosa e premetto subito che non userò, in questa fase, una rigida distinzione fra luoghi deputati. Parlerò di spazi all'aperto (parchi, parchi gioco, giardinetti) e di luoghi chiusi (ludoteche, baby parking, centri gioco, spazi gioco).

I parchi gioco e i giardinetti esistono e non esistono; sono accessibili e controllati o abbandonati a se stessi, gestiti volontariamente o chiusi da cancelli... negli ultimi anni si sta diffondendo in Italia una cultura del giardino pubblico, con la presenza di giochi diversi, di spazi aperti e non limitati da cancellate, con possibilità di incontro fra bambini di età diverse. Non so però quanto, salvo rare eccezioni, questi luoghi riescano ad aggregare gruppi di bambini diversi e a suggerire ipotesi e pratiche di gioco. Uno studio sul campo delle "ludogeografie" è stato solo accennato nell'omonimo bel saggio di Marina Santinelli (2003).

Un livello ancora più alto di ambiguità la toccano le ludoteche, le "case dei giochi" (citando il titolo di un convegno e gli atti curati da Farnè, 1999). Non solo non esiste un dato chiaro su quante siano le ludoteche in Italia, ma non c'è neanche accordo sulle caratteristiche che possono distinguere una ludoteca da uno spazio gioco o da un *baby parking*. Personalmente, in questa sede vorrei sospendere il giudizio e non suggerire criteri discriminatori: mi limito a verificare il successo di un termine linguistico, come ludoteca. Facendo anche una semplice verifica su un qualsiasi motore di ricerca, in Italia sembrano esserci decine di migliaia di ludoteche:

cosa strana perché le tre associazioni nazionali che si propongono di coordinarle non contano, messe tutte insieme, che qualche centinaio di associati (le associazioni sono ALI per giocare, Assoludo e il Centro internazionale ludoteche). In Francia, dove il movimento delle ludoteche è ben organizzato, le case del gioco sono poco più di mille, metà delle quali aderenti alla ALF<sup>2</sup>.

L'impressione è che le decine di migliaia di "ludoteche" italiane forniscano un dato complesso e tutto da studiare. Non mi importa qui sapere quante sono: in ogni caso, sono distribuite in maniera disomogenea, con città e Paesi all'avanguardia e situazioni decisamente arretrate. Ci sono sicuramente dei posti in Italia in cui il servizio offre una buona copertura, e altri in cui non c'è letteralmente niente.

Il resto, tutto quello che sta nel mezzo, è una zona grigia: i ludotecari stessi non sono riusciti a imporre un modello di riferimento chiaro e univoco, come hanno fatto i loro omologhi francesi. Brevemente, per la succitata ALF, una ludoteca è:

un'agenzia culturale dove si praticano il gioco libero, il prestito e le animazioni ludiche; la sua strutturazione ruota intorno a giochi e giocattoli, in modo da accogliere persone di età diverse; è un luogo gestito da ludotecari, la sua missione è dar da giocare. La ludoteca favorisce la sperimentazione, la socializzazione, l'educazione, l'integrazione, l'appropriazione della cultura.<sup>3</sup>

Per poter contare decine di migliaia di ludoteche in Italia bisogna necessariamente tradire la definizione francese: molte non sono agenzie culturali, spesso non praticano il gioco libero, pochissime praticano il prestito o sanno accogliere età diverse. Da noi chiamiamo ludoteca spazi molto diversi fra loro; analogamente, la stessa vaghezza coglie la formazione del ludotecario, offerta in Italia da quasi un centinaio di singoli e agenzie diverse.

Malgrado questo, il successo della parola "ludoteca" indica la necessità di un servizio che, nel corso di 27 anni – le prime ludoteche italiane vennero aperte nel 1979: a Firenze, Nonantola e Carpi – si è imposto sul territorio come risorsa apprezzata e riconosciuta. Un servizio cui però non è più generalmente riconosciuta una spinta propulsiva, un ruolo essenziale sociale e culturale, come invece rivendicato dai colleghi francesi. Alcune amministrazioni – e rari privati – hanno risposto in questi anni potenziando le proprie strutture, lavorando a stretto contatto con le istituzioni (ospedali, scuole, carceri, centri interculturali, biblioteche, musei, operatori di strada, centri estivi): ma manca un quadro di riferimento nazionale, un progetto comune. Le ludoteche di eccellenza si federano, organizzano convegni e occasioni di formazione, aderiscono alle associazioni e si documentano; molte altre sopravvivono, spesso anche nelle incertezze economiche associate in questi anni al settore educativo e agli operatori che lavorano a contatto con l'infanzia.

Esistono e si sviluppano, spesso in forma associativa e privata, anche le ludoteche per adulti o giovani adulti; la più celebre e attestata è la Città del gioco di Mi-

<sup>2</sup> [www.alf-ludotheques.org](http://www.alf-ludotheques.org)

<sup>3</sup> Il documento è consultabile sul web all'indirizzo: [http://www.alf-ludotheques.org/actu/new\\_news.cgi?id\\_news=5](http://www.alf-ludotheques.org/actu/new_news.cgi?id_news=5). Qualche nota in più è disponibile in italiano sulla rivista *La ludoteca*, n. 4, 2005.

lano, servizio privato e commerciale che riesce a coniugare l'ottima preparazione del personale con l'indipendenza economica. Molte altre ludoteche sono spesso frutto di un circuito virtuoso fra associazioni e istituzioni, dove biblioteche, ludoteche per l'infanzia e amministrazioni offrono aperture prolungate – e spesso autogestite – per fasce d'età, affidandole in maniera volontaria, o quasi, a circoli e associazioni culturali.

## Permeabilità con il territorio: ludobus e non solo

Torino, Bolzano, Ancona, Jesi, Bari: sono solo alcune delle città e dei centri in cui le amministrazioni hanno favorito la creazione di un rapporto attivo e fattivo fra strutture ludiche ed educative sul territorio. Oltre a supportare la creazione di centri e spazi dedicati al gioco, infatti, in questi (e molti altri) luoghi si è lavorato bene sull'integrazione dei servizi, in maniere diverse: le scuole visitano la ludoteca o costruiscono insieme ai centri gioco percorsi di apprendimento laboratoriale, la ludoteca apre laboratori di costruzione del gioco, le associazioni offrono incontri di gioco con i carcerati, gli ospedali aprono piccole ludoteche e centri gioco in reparto, le biblioteche fanno presentazioni di libri e di giochi. Molte strutture lavorano con una medesima utenza spesso difficile da intercettare e interessare, soprattutto per alcune fasce d'età, per collocazioni sociali o per residenza geografica. Qualche anno fa si sarebbe parlato di “sinergia”: credo sia più giusto definire questi rapporti in termini di “permeabilità”, di rapporti continuativi e fruttuosi fra più attori. Dove le istituzioni non sono impermeabili a quanto succede nel territorio, biblioteche e strutture totali possono diventare un luogo di incontro fra modi diversi di fare cultura.

È in questo senso che leggo il crescente successo dei ludobus (Mori, 2002), un potente modo di agire in modo efficace con il gioco nel territorio. I ludobus, uniti nella dinamica associazione ALI per giocare<sup>4</sup>, sono dei mezzi di gioco viaggianti: furgoni o furgoncini, camion attrezzati e perfino barche, che portano nelle strade e nelle piazze occasioni per giocare. Ci sono ludobus attrezzati per il gioco di piazza tradizionale, altri con grandi costruzioni, con laboratori di fotografia o creativi, con giocoleria o trucchi, ecc. I ludobus, quasi mai gestiti direttamente dalle amministrazioni, ma affidati ad associazioni dedicate, si spostano facendo tappa in luoghi prestabiliti del territorio, coprendo un'area più ampia di qualsiasi servizio residente. L'offerta è diversa e modellata sulla personalità di chi eroga il servizio, di chi lo riceve, sulla tradizione e le richieste del territorio. Lavorando a stretto contatto con le persone, si scontrano con le difficoltà di mediazione che comporta un lavoro di strada, ma sono perfettamente “permeabili”, pronti a gestire e accogliere le richieste di soggetti specifici e di privati.

I ludobus sono un servizio ideale per integrare un'offerta complessa e diversificata, possono agire in maniera effimera per animare luoghi e servizi che poi riman-

---

<sup>4</sup> [www.ludobus.it](http://www.ludobus.it)

gano sul territorio: non possono offrire un'apertura continuativa e raramente effettuano prestiti, ma sono un eccellente catalizzatore per reazioni ludiche durature.

Il lavoro dei ludobus, così come quello di tutti i divulgatori del gioco, è essenziale, perché favorisce una trasmissione di conoscenze che rischia di interrompersi: venendo a mancare i luoghi di aggregazione spontanea, salta il tradizionale canale di trasmissione dei giochi, orale e fra coetanei. Alcuni giochi scompaiono così a ogni passaggio di generazione, semplicemente perché chi li pratica diventa più vecchio senza averli insegnati a nessuno. I ludobus e gli interventi di strada favoriscono la continuità dell'incontro sul territorio, senza musealizzare le conoscenze di gioco: solo se viene praticato un gioco resta vivo.

## Le associazioni: fare rete

Il mondo delle associazioni ludiche in Italia è vivace e variegato: la maggior parte delle associazioni sono gioco-specifiche, cioè dedicate in maniera quasi esclusiva a un gioco (o tipo di gioco) privilegiato. Le più istituzionalizzate, anche per ragioni storiche, sono le associazioni di bridge, scacchi e modellismo ferroviario, ma esistono associazioni dedicate a giochi antichi e sport tradizionali (UISP - Giochi tradizionali, FIGEST, Accademia del gioco dimenticato, Associazione giochi antichi...), a giochi di altre culture (Federazione italiana gioco Carrom, Federazione italiana gioco Go, Federazione italiana MahJong, ecc.), al Soft Air o al modellismo, a settori di gioco specifici come i giochi di ruolo, di simulazione o da tavolo, wargame e soldatini, di carte (collezionabili e non).

Di solito le associazioni, su base volontaristica e affidate al tempo e alla passione dei soci, hanno una capacità limitata di “fare rete”, cioè di interagire in modo efficace fra di loro e con associazioni affini sul territorio. Le associazioni si rivolgono direttamente agli “appassionati”: così facendo possono magari contare numerosi appassionati anche in zone dove non c'è una forte tradizione associativa; rischiano però di disperdere il proprio patrimonio di contatti, di esperienze e di idee a ogni passaggio generazionale – una volta ogni cinque-dieci anni.

La diffusione di Internet ha offerto un canale privilegiato a chi desidera fare rete: spesso però prevale una logica “locale”, in cui il sito è una vetrina statica delle attività dell'associazione, che poco comunica ai profani e raramente cerca un dialogo con le altre associazioni. Fa eccezione tutto il settore del videogioco – gli appassionati sono esperti di computer e conoscono le potenzialità della rete – e i settori più recenti del mondo ludico: giochi di ruolo, da tavolo, di carte, di simulazione, di ruolo dal vivo e simili.

Gli appassionati di questi giochi hanno sempre goduto di una maggiore mobilità e visibilità: concorsi e convention di settore cominciano negli anni Ottanta, per trovare poi un punto di riferimento fisso in *Lucca Games*<sup>5</sup>, a partire dal 1993 – la manifestazione annuale conta circa 50.000 visitatori. Da *Lucca Games* e intorno a essa sono

---

<sup>5</sup> [www.luccacomicsandgames.it](http://www.luccacomicsandgames.it)

fiorite dapprima le “fanzine” – organi autoprodotti di informazione, dall’inglese *fan magazine* – e quindi gli appuntamenti di fan, con un buon intreccio fra mondo virtuale (forum, mailing list, siti, newsgroup, chat) e mondo reale (raduni, concorsi, fiere).

Gli anni Novanta hanno anche visto il susseguirsi di articoli scandalistici contro alcuni aspetti del gioco: niente di strano, il gioco è sempre stato oggetto di scandalo e di sospetto. Tante campagne hanno però, paradossalmente, avuto almeno un effetto positivo: quello di spingere gli appassionati a organizzare iniziative congiunte e a presentare la propria attività sul territorio. È una delle molle fondamentali, a mio parere, che ha favorito la creazione di associazioni nazionali e trasversali ai vari tipi di gioco e che, localmente, ha spinto a originali attività di promozione e diffusione del gioco: volontariato con associazioni di non vedenti, partnership in favore di temi ambientali o sociali, un più stretto rapporto con il mondo della scuola che ha prodotto corsi di aggiornamento e progetti specifici.

Si sono moltiplicate anche le manifestazioni e le occasioni di incontro aperte al pubblico: oltre a *Lucca Games* – grande mostra mercato del settore – mi piace segnalare *LudicaMente* (Mantova, fine aprile), *ToCaTi* (Verona, fine settembre), *ModCon* e *MiniMod* (Modena, a cavallo dell’estate), l’appuntamento annuale dei ludobus (itinerante), *Ludika* (Viterbo, estate), oltre a convention e raduni che si tengono in ogni stagione in tutte le regioni italiane<sup>6</sup>.

Approfitto per segnalare qui, fra le buone pratiche di rete, la mailing list Kili, nata inizialmente con lo scopo di coordinare le varie iniziative ludiche italiane: oggi raccoglie giornalisti ludici, organizzatori di eventi, editori e autori di giochi, e si offre come luogo pubblico di scambio di informazioni. Kili – e la sua sorella minore Kids, dedicata a libri e giochi per bambine e bambini, ragazze e ragazzi, e per il mondo dell’educazione – è completamente gratuita e permette a chi fa informazione di avere sempre iniziative e notizie da segnalare, e a chi promuove iniziative di far giungere la propria comunicazione nella maniera più semplice<sup>7</sup>.

## Vedere il gioco

Le attività fin qui descritte, associative o istituzionali, hanno il grande pregio di “far vedere” i giochi. Di solito, in Italia, il gioco gode invece, purtroppo, di scarsa visibilità; se si eccettuano i cosiddetti giochi pubblici (lotto, superenalotto, lotterie, totocalcio, ecc.) e gli sport professionistici, i mezzi di informazione dedicano poco spazio al gioco, spesso pochissimo. Quando, raramente, il gioco tocca le pagine nazionali dei quotidiani o guadagna una trasmissione televisiva, questo accade quasi sempre nelle rubriche di “costume”. Solo i videogiochi negli ultimi anni si stanno emancipando, anche per ragioni di fatturato: il comparto dei videogiochi, a livello mondiale, vale più di quello del cinema: questo significa che quasi ogni giornale, mensile o settimanale ha una sua rubrica di videogiochi.

<sup>6</sup> Per avere un quadro esauriente e aggiornato si rimanda a [www.eventiludici.it](http://www.eventiludici.it).

<sup>7</sup> Chi volesse saperne di più può scrivermi all’indirizzo [sidoti@gioco.net](mailto:sidoti@gioco.net)

Il gioco invece, è soggetto a un costante silenzio rotto ogni tanto dagli scandali sui presunti effetti nocivi di questo o quell'altro gioco (purtroppo, sempre sbagliando bersaglio). Il gioco non gode, per così dire, di buona stampa: ed è un peccato, perché nessuno ci guadagna. Segnaliamo le eccezioni, come si conviene. Il primo ludologo a tenere una rubrica fissa di giochi su un giornale ad alta tiratura è stato Giampaolo Dossena (a lungo su *La Stampa* e *L'Espresso*, quindi su *Il Venerdì* di *la Repubblica* e ultimamente su *Il Sole 24 ore*, dove i suoi interventi vanno però diradandosi). *La Stampa* e *la Repubblica* proseguono oggi i propri spazi ludici con le firme rispettivamente di Ennio Peres e Stefano Bartezzaghi; rubriche di informazione ludica sono ospitate anche da *Il Gazzettino* di Venezia (Dario De Toffoli), da *Il Secolo XIX* di Genova (Paolo Fasce), da *La Gazzetta del Mezzogiorno* di Bari (Andrea Mori), da alcuni quotidiani del Nord-est (Raffaele Cadamuro e Claudio Del Pizzo), oltre che dalla radio (*Giocando* su Radio 2 ha compiuto il suo decimo compleanno, è condotto da Beatrice Parisi e Anna Cinque). Molti quotidiani pubblicano schemi di parole crociate o di sudoku, ma non dedicano alcuno spazio all'informazione ludica. In edicola si trovano molte riviste "di giochi" ma nessuna sul "gioco": sopravvivono alcune riviste di settore attraverso canali di distribuzione diversi, principalmente via negozi specializzati, su web o in abbonamento (*La Ludoteca*, *Kaos*, *GiocAreA*, *Vae Victis*, *Dragon*, ecc.). Di solito le riviste di giochi non parlano di pratica e storia del gioco, ma si limitano a proporre giochi "di consumo"; una parziale eccezione è la recente *Focus Giochi*.

Questo è il catalogo. La maggior parte degli spazi nasce dalla passione dei lettori e richiede un continuo dialogo con gli stessi. In Italia si parla molto meno del gioco, per fare qualche paragone, di quanto si parli invece di cioccolato o di vino, di animali domestici o di pesca. Il gioco continua così a rimanere invisibile, praticato e quotidiano ma sfuggente alla vista: non ci sono riflessioni condivise sulla sua utilità e qualità, sulle sue potenzialità, le occasioni di ritrovo faticano a trovare segnalazioni; insomma, stentano a crearsi le possibilità perché maturi e si diffonda una diffusa cultura ludica.

## Mercato e provincia

Ultimo dato: il mercato. Le vendite di gioco in Italia confermano le tendenze che ho prima delineato: alcuni centri di eccellenza e di innovazione, sia nella produzione che nella distribuzione, spiccano in un territorio in cui il gioco non è ancora cultura matura e condivisa. Riprendo e analizzo qui i dati disponibili nel rapporto *Facts & Figures 2003* dell'AssoGiocattoli<sup>8</sup>, con l'avvertenza che gli ultimi anni sono in linea con quanto emerge dai dati aggregati della pubblicazione di settore. Stando all'associazione di categoria, il settore ha prodotto nel 2003 beni per un corrispettivo di 2.100 milioni di euro, di cui 1.000 sono da ascrivere alle decorazioni natalizie e ai prodotti per l'infanzia. Le ditte interessate sono 250, per circa 4.500 persone

---

<sup>8</sup> [www.assogiocattoli.it](http://www.assogiocattoli.it)

impiegate nella produzione e quasi altrettante nella vendita, nella ricerca e nella promozione.

I 1.100 milioni di euro di fatturato del segmento gioco e giocattolo – che a noi qui interessano maggiormente – sono destinati in grandissima parte all'esportazione (735 milioni); la bilancia delle importazioni va quasi a pareggio, con 810 milioni di importazioni, provenienti in gran parte dall'Asia, appena meno di altri Paesi occidentali (importiamo da Cina, Taiwan, Hong Kong e Paesi vicini circa il 63% del settore: di più se consideriamo i soli giocattoli<sup>9</sup>).

Inoltre, i tre quarti degli acquisti si concentrano nel periodo natalizio. Giochi e giocattoli si comprano quasi esclusivamente per i regali di Natale e solo nello stesso periodo si usano in famiglia. Una terribile ora d'aria che segnala un'emergenza su cui si dovrebbe intervenire. Manca anche la specializzazione e la competenza del personale: giochi e giocattoli venduti in negozio non raggiungono il 30% del totale. Quello che conta, nella guerra dei prezzi che si combatte nell'arco di pochissimi giorni, è lo sconto offerto, la promozione televisiva, il nome di richiamo. Tutte cose che c'entrano poco con la cultura del gioco e con il gioco stesso.

Confortano appena i fatturati del settore, quasi tutti provenienti dall'esportazione: fra questi si registrano alcuni successi tutti italiani, come il *GeoMag*, invenzione sarda (Plastwood di Calangianus) che gode di grande successo in tutto il mondo; alcuni prodotti italiani di successo si registrano anche per i giochi da tavolo, come *Bang!* di Emiliano Sciarra, *Wings of War* di Andrea Angiolino e Pier Giorgio Paglia, *The war of the rings* di Roberto Di Meglio, Marco Maggi e Francesco Nepitello: tre giochi che hanno vinto premi all'estero e vantano un buon numero di traduzioni internazionali. Altri autori italiani apprezzati all'estero sono Leo Colovini e Spartaco Albertarelli, entrambi selezionati nel passato per la prestigiosa rosa di finalisti del tedesco *Spiel des Jahre*.

In realtà, il primo produttore di giocattoli in Italia è la Ferrero, che con i suoi ovetti Kinder vende ogni anno circa un miliardo di pezzi (l'ovetto nasce nel 1974 e al 2004 ha venduto 30 miliardi di pezzi, con un fatturato a livello mondiale per il marchio Kinder che supera il miliardo di dollari<sup>10</sup>). È l'unico prodotto ludico che vende con costanza anche fuori del periodo natalizio (trattandosi di uova, è bene sottolineare che gli ovetti vendono anche al di fuori del periodo pasquale).

Il dato di Kinder Ferrero conferma una tendenza tutta italiana, quella di spendere il meno possibile per ogni acquisto di giochi e giocattoli: le case si riempiono di prodotti che costano poco. In molti casi, quando questi prodotti sono di imitazione o frutto di contraffazione, valgono anche poco. La sensazione è che i prodotti ludici più diffusi in Italia confermino il quadro di una cultura ludica immatura. Facendo un paragone enologico, è come se producessimo ancora vino da taglio, di poco valore e basso costo, con scarsa attenzione alle contraffazioni: ogni tanto produciamo degli ottimi vini da collezione, qualche Barolo, qualche Brunello.

<sup>9</sup> Per un raffronto a livello mondiale cfr. [www.worldmapper.com](http://www.worldmapper.com) mappe 57 e 58.

<sup>10</sup> Sono debitore a Giorgio Bartolucci per la segnalazione: i dati vengono dai comunicati dell'azienda.

Un altro dato che conferma la provincialità diffusa della cultura ludica italiana e l'eccezionale impegno di alcuni singoli viene da Norimberga, dove si tiene ogni anno il principale salone mondiale del gioco e del giocattolo<sup>11</sup>: nel 2006 gli espositori italiani presenti in fiera erano più di 170. Per avere un confronto, basti sapere che gli addetti ai lavori al Salone del giocattolo italiano sono mediamente molti meno. Quasi 4.000 sono i visitatori italiani registrati al salone tedesco, record assoluto per i visitatori stranieri: subito dopo vengono i francesi, meno di 2.500. Molti di più di quanti si vedano a Milano o in qualsiasi altra fiera riservata agli addetti ai lavori.

Come mai andiamo a Norimberga – mi ci metto anche io? Perché lì si respira una cultura ludica, ci si confronta, si vedono le novità. Inoltre, una tiratura di un buon gioco italiano è 100 volte inferiore a quella di un buon prodotto tedesco: l'editore o produttore sa che per fare giochi in Italia bisogna venderli all'estero.

## Conclusioni

Quello che emerge è un quadro abbastanza sconcertante: in Italia esistono eccellenze di cultura ludica, ottime iniziative di privati, di amministrazioni e del terzo settore, ma cadono nel generale silenzio che avvolge il gioco. Cosa si può fare? Anzitutto, rompere il silenzio: le amministrazioni diano visibilità ai progetti e ai soggetti esistenti, gli operatori dell'informazione promuovano osservatori e spazi regolari dedicati alla cultura del gioco, le associazioni facciano rete e si scambino esperienze e contatti.

Nella nostra provinciale palude ci sono delle isole di gioco felici, che vanno valorizzate e scoperte, che sono tenute a scambiarsi idee e sogni, che devono sapere che possono guardare non solo all'estero ma anche a esperienze italiane.

È in questo senso una splendida iniziativa quella di GioNa, Associazione nazionale città in gioco<sup>12</sup>, che raccoglie amministrazioni pubbliche (Comuni, Province, Comunità montane) che credono nella necessità e nelle possibilità del gioco. GioNa è un attivo sostenitore della *Giornata mondiale del gioco*, che si celebra a fine maggio: le molte iniziative (una cinquantina, nel 2006) parlano da sé e direttamente alle famiglie e ai singoli della ricchezza del gioco<sup>13</sup>.

È un bell'esempio che coniuga molte delle parole che ho fin qui usato: visibilità, permeabilità, connessioni, qualità. GioNa e le amministrazioni in generale possono fare molto, anche dal punto di vista legislativo: promuovendo nuovi regolamenti municipali, agendo sul verde urbano, promuovendo occasioni di incontro e formazione, qualificando il lavoro degli operatori ludici, riconoscendo alle associazioni un'alta dignità, per esempio, riconoscendo crediti scolastici ai soci studenti, promuovendo iniziative educative e sociali, offrendo luoghi e sedi di incontro.

---

<sup>11</sup> [www.toyfair.de](http://www.toyfair.de)

<sup>12</sup> [www.ludens.it](http://www.ludens.it)

<sup>13</sup> La descrizione del progetto GioNa e il testo integrale del *Manifesto delle città in gioco* è riportato nella sezione Esperienze in Italia di questa stessa rivista.

## Riferimenti bibliografici

- Benni, S.  
1992 *La compagnia dei Celestini*, Milano, Feltrinelli
- Bortolotti, A.  
2002 *Sport addio. Perché i giovani abbandonano la pratica sportiva*, Molfetta, Edizioni la meridiana
- CONI  
2001 *I numeri dello sport*, [http://www.coni.it/fileadmin/user\\_upload/\\_temp\\_/mondo\\_sportivo/osservatori/monitoraggio2001/01nds22.pdf](http://www.coni.it/fileadmin/user_upload/_temp_/mondo_sportivo/osservatori/monitoraggio2001/01nds22.pdf)
- 2004 *Graduatoria delle prime 25 attività sportive praticate in Italia*, [http://www.coni.it/fileadmin/user\\_upload/\\_temp\\_/mondo\\_sportivo/osservatori/documenti/M5-Lista\\_primi\\_25\\_Sport\\_in\\_word\\_12-05-04.pdf](http://www.coni.it/fileadmin/user_upload/_temp_/mondo_sportivo/osservatori/documenti/M5-Lista_primi_25_Sport_in_word_12-05-04.pdf)
- Farnè, R.  
2006 *Crisi profonda di un "gioco profondo"*, in «LiBeR» n. 71, p. 97
- Farnè, R. (a cura di)  
1999 *Le case dei giochi*, Milano, Guerini e associati
- Mori, A.  
2002 *In giro giocando*, Molfetta, Edizioni la meridiana
- Pietragnoli, L. (a cura di)  
2003 *I giochi a Venezia*, Venezia, Marsilio-Insula
- Santinelli, M.  
2003 *Ludogeografie*, in Di Pietro, A., *Ludobiografie*, Molfetta, Edizioni la meridiana
- Scarpa, T.  
2000 *Venezia è un pesce*, Milano, Feltrinelli

# Il reticolo ludopedagogico

Ilaria Barachini

Pedagogista, Istituto degli Innocenti di Firenze\*

*The text investigates the meaning of the ludo-pedagogy. It inquires into the dimensions that make up the ludo-pedagogic method and asks whether, given its historical and cultural characteristics, it should be proposed to Italian educators as a methodological instrument to adopt for educating and training adults and the educators themselves. Play and the body as interrelated dimensions and used as such, as instruments for questioning one's own actions and for observing the patterns that are commonly and often unconsciously followed in professional action and as places where there is a real possibility of responsible change.*

## 1. Ludopedagogia come processo educativo

Il contesto in cui si forma la ludopedagogia è quello dell'America latina degli anni Settanta, territorio d'elezione dell'educazione popolare. Specificatamente in Uruguay, anche se attinge da esperienze di altri Paesi confinanti. Questo metodo si sviluppa, quindi, all'interno di un contesto in cui la popolazione è abituata a interrogarsi sulle proprie condizioni di vita.

La ludopedagogia può adeguatamente definirsi un percorso di ricerca di educazione degli adulti. In essa il processo educativo, che implica riflessione, consapevolezza, conoscenza di sé e dell'altro, e conseguente possibilità di cambiamento (e quindi anche possibilità di scelta), passa attraverso il piacere e il corpo. La ludopedagogia afferma con notevole forza (data anche dalle radici in cui affonda e dall'esperienza d'analisi critica del processo di educazione popolare) che ogni processo educativo volto al cambiamento, deve **comprendere, riconoscere e sostenere lo spazio del non ancora conosciuto** che ognuno di noi porta dentro di sé. Incertezza, sconosciuto, spazio non definito sono termini solitamente interpretati in maniera negativa: in contesti in cui l'efficacia e l'efficienza sono gli unici parametri orientanti l'azione, questi termini spesso, non trovano nemmeno possibilità di verbalizzazione. La ludopedagogia afferma, invece, la necessità di abitare questi luoghi in cui i paradigmi conoscitivi che solitamente usiamo nella quotidiana costruzione della nostra relazione al mondo, sono meno rigidi, più informi, sfuocati. Per questo la sua attenzione si rivolge contemporaneamente allo spazio del gioco e a quello del corpo. Nel linguaggio pedagogico quando si parla dell'attività del giocare, riferendosi ai più piccoli di età, si usa spesso anche il termine attività ludico-esplorativa per sottolinearne l'importanza e indicarne la funzionalità rispetto alla crescita del soggetto e all'apprendimento... nel "tempo adulto", quali, quanti e quando ci sono

---

\* Si ringrazia per l'aiuto fornito all'autrice Stefania Di Campli, coordinatrice attività della ONG MAIS (Movimento per l'autosviluppo l'interscambio e la solidarietà), sia in merito alla raccolta documentale sia per il confronto teorico-metodologico funzionale alla stesura del contributo.

momenti in cui ci è permesso (ci permettiamo) di esplorare, di andare alla ricerca, di scoprire? Spesso ciò accade esclusivamente in condizioni di grande necessità, nei momenti di crisi, quando cioè è inevitabile, perché gran parte degli schemi interpretativi che ci siamo faticosamente costruiti non è più utile, superata dall'unicità della realtà stessa.

Educazione e corpo è un altro binomio di rara applicazione. Il senso in cui viene utilizzato nella ludopedagogia è relativo all'interesse di (prendendo a prestito il titolo di un noto libro della scuola di Reggio Children) "rendere visibile l'apprendimento" (Giudici, Rinaldi, Krechevaky, 2001). In un'ottica pedagogica l'elemento più prezioso di ogni apprendimento è il processo, il modo in cui esso avviene. L'osservazione del corpo permette l'osservazione del processo; le domande che accompagnano l'osservazione sono gli strumenti necessari a mantenere aperta la relazione e l'interazione educativa che permette l'apprendimento stesso. Azione, osservazione, ascolto del corpo, interrogazione per accedere alle sensazioni, a nuove percezioni e conoscere il processo di apprendimento (che è anche processo di costruzione dell'identità).

## 2. Ludopedagogia: gioco e corpo come risorse della conoscenza e dell'apprendimento

La ludopedagogia che trae il proprio nutrimento anche dalla teoria bioenergetica di Lowen, individua come spazi privilegiati di "apertura" al non ancora conosciuto, l'atto di giocare e l'attività con e sul corpo. Il gioco e il lavoro sul corpo sono, infatti, considerati **strumenti di trasformazione dell'individuo, di cambiamento delle attitudini, di messa in discussione degli schemi**. Sono luoghi in cui, se è possibile l'allontanamento dal pensiero, dal giudizio, dalla necessità angusta di dare una risposta/definizione, se è possibile cioè, per un breve arco di tempo, l'abbandono di sé e delle proprie certezze, si può vivere altre e nuove forme di agire, di viverci, di essere. Si rende possibile in altre parole, una risignificazione (temporanea) del reale. Vale a dire, ciò di cui si fa esperienza è una nuova modalità di lettura del contesto, di relazione con l'oggetto o con un altro soggetto, si fornisce una risposta non usuale, né automatica. Si rendono, dunque, disponibili nuovi percorsi conoscitivi per le dimensioni cognitiva, emotiva, e corporea.

Nel settembre 2003 è stata realizzata a Montevideo la V Biennale internazionale del gioco, gli esempi qui riportati si rifanno al testo relativo pubblicato nel 2005 da UNICEF Uruguay. Tra i vari laboratori organizzati per quell'occasione, finalizzati all'indagine dei vari aspetti che "il gioco mette in gioco" nel suo divenire, fu ritagliato uno spazio di tempo per un laboratorio dedicato ai suggerimenti, alle critiche, alle segnalazioni dei partecipanti alla precedente biennale, allo scopo di garantire uno spazio di continuità tra la precedente esperienza e quella che sarebbero andati a costruire. Una delle esigenze emerse, condivisa con l'edizione precedente, fu quella di riuscire a portare i contenuti della biennale fuori dalla sede della biennale stessa. Così il gruppo che s'incaricò di accogliere quest'esigenza si riunì per sviluppare un'idea. Visto che il tema della V biennale era *La escondida*, il gruppo decise di scendere nelle piazze e giocare a nascondino con l'intera città. La

cosa fu possibile attraverso un processo di trasformazione che partendo dall'idea classica del nascondino, con le regole che tutti noi conosciamo, costrinse i partecipanti a riformulare le regole stesse ma nel rispetto dell'idea del nascondino. Il gruppo decise di giocare a nascondere cose e persone... per far ciò si dotò di un vero e proprio paracadute. Il paracadute divenne, attraverso le persone che lo animavano, l'oggetto per nascondere, oscurare, chiudere alla vista, per velarsi. Con questo "nuovo" strumento le persone iniziarono a percorrere le strade e a nascondere prima bambini, parchi gioco, genitori, nonni, poi macchine, motorini, statue, autobus e persone comuni, ognuna con la propria reazione all'evento. A chi chiedeva stupito l'oggetto di quel fare veniva risposto semplicemente: «Stiamo giocando a nascondino». Dalle testimonianze di quel giorno emergono emozioni e vissuti adulti sul gioco liberatorio, sulla possibilità di portare finalmente nelle piazze in maniera esplicita e condivisa l'agire allegro, senza senso logico. La trama di quel senso è, infatti, da ricercare altrove...

L'attività ludica, è stata oggetto di numerosi studi da parte di molteplici discipline (filosofia, sociologia, antropologia, etnologia, psicologia e pedagogia): la letteratura che ne è scaturita ci ha mostrato<sup>1</sup> che essa risponde a una molteplicità di funzioni e praticamente infinite sono le forme in cui essa si è manifestata e si manifesta tuttora nell'attività umana. La via attraverso cui la ludopedagogia ha raccolto e sistematizzato tali elementi investe due dimensioni: quella estetica e quella etica.

**Il gioco allerta i nostri sensi**, richiama a sé la nostra sensibilità di fronte alla forma. Attraverso la circostanza pratica che si attiva in esso, il soggetto è chiamato a confrontarsi con tale forma, così come nell'esperienza artistica il processo ludico la reinterroga e ne crea di nuova. Nel gioco, attraverso il corpo statico o in movimento o con la mediazione di altri strumenti, è possibile alterare, trasformare, non rispettare le categorie predefinite e fissate socialmente. Così come l'opera d'arte, il gioco si caratterizza per la sua natura libera (nel senso di scelta presa liberamente), estranea agli schemi della vita sociale, alla convenzionalità e come esperienza di far apparire ciò che in questo momento non esiste. Mentre si distanzia dall'opera d'arte stessa, spesso eccessivamente legata alla performance, per la sua natura improduttiva, disinteressata e autotelica (cioè fine a se stessa). Possiamo concepire il gioco come un oggetto d'arte, come un'azione artistica effimera e non sempre tangibile. Il gioco ci offre un'eccellente opportunità per attraversare un'esperienza estetica definendosi all'interno di una situazione che ci pone in contatto con i nostri meccanismi di percezione sensibile attraverso la forma e il vissuto emotivo.

Il gioco, assieme all'espressione artistica, coabita nel territorio di ciò che non può essere afferrato dalla ragione formale, abita il luogo della primitività, dell'ingenuità, in cui ciò che è, è reso possibile solo dalla raffinata sensibilità dell'intuizione come una delle tante forme di conoscenza e comprensione del reale.

Il gioco contiene in sé la funzione della conoscenza ma anche la trascende assumendo anche la funzione di decostruire il conosciuto per attivare, abitare nuove co-

<sup>1</sup> Ci si limita a indicare solo alcuni testi tra tanti: cfr. Huizinga, 1973; Piaget, 1972; Winnicott, 1974; Bruner, 1978; Bruner, Jolly, Sylvia (a cura di), 1981; Bateson, 1996; Bettelheim, 1997; Kaiser, 2001.

noscenze e comprensioni della realtà che si producono attraverso l'esperienza di lasciarsi attraversare dagli altri, differenti e non abituali dispositivi di apprendimento (*La escondita*, 2005, p. 239)

In entrambi si nasconde un desiderio profondo, ed entrambi contengono l'incertezza del risultato.

Il gioco è anche esperienza etica per suo tramite si afferma la legittimità di esistenza dell'*homo ludens* accanto all'*homo sapiens*, si afferma la serietà e l'importanza del gioco nella vita di ognuno. Esprimiamo una profonda etica quando giochiamo e soprattutto da adulti ci mettiamo in gioco, l'affermazione del valore del piacere, dell'allegria, dell'attività pratica, del vissuto emozionale, dell'incontro e dello scontro rispettoso contenuti nel gioco come parte della morale e dei costumi di una civiltà. Si impara nel gioco a rispettare le regole, a crearle, a cambiarle, perfino a eluderle per comprendere che così facendo si cambia il gioco, si cessa di poterlo condividere. Poter ancora sostenere una dimensione etica che contiene queste caratteristiche è palesemente una scelta ponderata e consapevole. La dimensione etica del gioco che la ludopedagogia afferma è quella che si basa sullo scambio reciproco, la gratuità del gioco stesso dove l'azione è retta non solo dalla volontà di vincere ma anche e soprattutto di giocare e dove l'azione non è valida se per raggiungere l'obiettivo "sacrifica" l'avversario. Il gioco a cui la ludopedagogia fa riferimento è quel gioco che si autoalimenta e si rigenera e non che sta dentro il luogo asfittico dell'autoreferenzialità. Il gioco con tali caratteristiche è pertanto un dispositivo culturale e il modo in cui si gioca e si definiscono le regole narra della dimensione etica in essa costruita. Si comprende così perché la ludopedagogia definisce il gioco un'esperienza **lud-est-etica**.

L'altra area d'intervento su cui si focalizza la ludopedagogia (e che in questo testo si trova separata dal gioco solo per ragioni pratiche) è il **lavoro con e sul corpo**. Esso implica necessariamente **lavorare sul limite, sulle emozioni, sull'ascolto, sull'osservazione partecipante**. Riuscire a entrare in relazione con il proprio corpo impone il sottomettersi della ragione e del pensiero a un vocabolario e un linguaggio difficili da gestire con le parole. Incontrare il corpo ci pone nell'incontro con emozioni, ricordi, vissuti corporei, sintomi, zone buie che molto spesso rimuoviamo, allontaniamo nel senso che a esse riserviamo un luogo che non è quello del reale, del presente, della coscienza. La ludopedagogia che trova in Uruguay il suo terreno fertile – territorio composto da una popolazione martoriata nel corso della sua storia da una successione di dolori, delusioni e ingiustizie – intende con il lavoro su e con il corpo portare alla luce quanto rimosso, quanto culturalmente non riconosciuto: «estamos sencillamente ponendo a las personas en el lugar que le corresponde» (*La escondita*, 2005, p. 33). Il luogo che corrisponde a ogni persona è se stessa, nel contesto e nel periodo storico in cui si trova a vivere, attraversata dalla consapevolezza. Tale ricerca si basa su l'assunto che ignorare un trauma non conduce alla sua "magica" scomparsa, piuttosto all'attivazione nel soggetto di strategie disfunzionali che non hanno ricadute solo sul soggetto che le realizza ma anche sulle generazioni successive. Ogni singola emozione, sia essa positiva o negativa, attraversa e coinvolge tutto il nostro corpo. Le emozioni, come ben ci mostra l'e-

sperienza, influenzano permanentemente molte delle funzioni vitali del corpo: la respirazione, la pressione arteriosa, il rinnovamento delle cellule, la temperatura del corpo. Il nostro corpo con i suoi neurotrasmettitori è una rete di comunicazione efficiente e intelligente. Ogni sistema presente nel corpo anche se distinto, ha relazioni più o meno dirette con l'altro, semplicemente perché il corpo è un organismo, un'unità sensibile. Negare le emozioni comporta spesso dirigerle inconsapevolmente contro se stessi e/o gli altri.

La ludopedagogia si pone non solo come strumento politico e sociale ma anche, per certi aspetti, come strumento terapeutico, con lo specifico lavoro sul corpo (realizzato attraverso la danza, il tai-chi, lo yoga) l'orientamento è quello di partire da ciò che c'è, da ciò che si rende manifesto, per poi rafforzare quello che ognuno esprime e così attivare il sistema globale di guarigione che ogni corpo possiede.

### 3. La metodologia della ludopedagogia

L'importanza e la necessità, per un reale cambiamento, della valorizzazione della conoscenza pratica, sono alla base della metodologia della ludopedagogia. La cultura che ci attraversa si caratterizza per una generale e diffusa, e molto spesso "subita", supremazia della conoscenza teorica su quella concreta. Tale uso massiccio della conoscenza teorica spesso si affianca a una svalutazione di quella pratica. L'attività pratica, invece, non è un semplice prolungamento dell'attività teorica, non si riduce alla sua proiezione, non è l'esteriorizzazione di un'idea perché non si limita a rifletterla, essa è piuttosto *habitat* necessario e fecondo degli stessi pensieri: il pensiero si svolge, cresce e matura attraverso il confronto continuo con l'esperienza. Riconoscendo la propria radice nella pedagogia attiva di Freinet, il laboratorio ludopedagogico si basa sulla non separazione della teoria dalla prassi. Perché l'attività pratica non rimanga isolata, finita in sé stessa, è necessario che sia elaborata e analizzata: essa, infatti, si trasforma in esperienza quando si realizza la possibilità di trasformarla in un sapere cosciente e trasferibile. Perché ciò avvenga nella ludopedagogia, gli adulti prima invitati a giocare sono, successivamente, sollecitati a esplicitare una riflessione cosciente su quanto agito e vissuto. Il processo attraverso cui i soggetti sono chiamati a partecipare passa attraverso le fasi azione-riflessione-azione. Lo spazio riservato, successivo alla pratica, è utilizzato per portare attenzione a quello che si è fatto, ciò permette un'osservazione di sé che parte dall'ascolto e dal silenzio. Da questo spesso scaturisce o un ulteriore silenzio che narra dell'incontro con la parte ombra di noi, del non dicibile, del pauroso, oppure una parola che non è più "noiosa" ma vitale. Le parole – che in quest'epoca della comunicazione sono spesso abusate, svuotate di senso e significato – attraverso l'agire si riattivano e le narrazioni reciproche sostengono l'arricchimento del significato delle parole stesse. Raccontare e analizzare criticamente quello che si è fatto all'interno di un gruppo permette l'osservazione di sé, l'ascolto degli altri, l'ampliamento dell'esperienza, la materialità e vitalità delle parole.

Le tre dimensioni, dunque, su cui si basa la ludopedagogia sono quella corporea, (ri)creativa, verbale/cognitiva. Il gioco (come esperienza lud-est-etica) e il lavo-

ro sul corpo sono adottati come spazi simbolici proposti agli adulti, valorizzati e utilizzati attraverso una prospettiva educativa e quindi proposti come luoghi d'apprendimento consapevole e condiviso con altri soggetti.

Un utile esempio per comprendere il piano e il modo in cui s'inserisce il metodo ludopedagogico nella pratica riflessiva è senz'altro rappresentato dall'organizzazione delle giornate formative realizzate a Torino, a opera del MAIS (Movimento per l'autosviluppo l'interscambio e la solidarietà), dal titolo *L'infanzia in gioco: metodologie ludopedagogiche per cittadinaile in crescita*, 11-14 ottobre 2005. In esse, tutto il percorso – dalla presentazione delle giornate, all'analisi di tematiche quali il lavoro minorile, la violenza e l'abuso – sono state affrontate e sostenute da giochi e attività con e sul corpo. I partecipanti che s'iscrivevano ai diversi laboratori sono stati chiamati nella prima parte della giornata ad ascoltare le relazioni sul tema in cui venivano presentati dati, riflessioni e approfondimenti inerenti le tematiche trattate; nel pomeriggio, in parallelo con gruppi di lavoro costituiti da adolescenti, gli è stato chiesto d'interagire tra loro e con la tematica trattata attraverso giochi e proposte di esperienze che coinvolgevano il corpo.

Nella V Biennale del gioco sopra citata, l'ultimo giorno come spesso nei seminari accade, è stato dedicato alla chiusura del seminario stesso e pertanto buona parte della mattinata è stata occupata da una tavola rotonda finalizzata a questo. Per permettere/agevolare l'intervento di ognuno anche in questo caso è stato escogitato un gioco chiamato "sistema del teatro aperto". Ogni persona presente aveva un cartellino verde. Le persone già posizionate al tavolo per fare il proprio intervento, un cartellino arancione. Il tempo a disposizione per parlare era di tre minuti. Era prevista un'aggiunta di un minuto se la persona lo richiedeva e l'uso di questo minuto in più era segnalato da un cartellino rosso. Se il minuto in più non era rispettato la segnalazione diventava più evidente attraverso uno strumento che produce un forte rumore, dopodiché nessuno poteva ascoltare più ciò che l'interlocutore stava dicendo. Se la persona con il cartellino verde desiderava parlare doveva sostituire il proprio cartellino con un cartellino arancione ovvero con quello di qualcuno che stava parlando. La persona che faceva l'intervento, vedendo cambiare davanti a sé il colore del proprio cartellino, capiva così che era stata richiesta la postazione di oratore da un altro soggetto, così quando questo finiva l'intervento prendeva il cartellino verde lasciatogli e andava a occupare un posto tra il pubblico. Il sistema appare macchinoso solo nella lettura, nel suo farsi è più semplice. Esso inserisce i partecipanti in un contesto serio e dinamico al contempo. Serio perché le regole sono chiare e condivise da tutti, dinamico perché lo spazio di massima attenzione è reso disponibile a tutti, dalle regole stesse. Questo gioco rompe gli schemi dell'oratoria tradizionale in cui parla solo il soggetto a cui viene delegato "il sapere" e spesso senza seri limiti di tempo. Rompe gli schemi perché inserisce condizioni comunicative più paritarie e dinamiche di scambio. Questo gioco:

- rende visibile la dinamica comunicativa, la espone, così che tutti possano essere attivi nel suo rispetto e regolamentazione;
- responsabilizza chi parla circa i tempi dell'esposizione;
- responsabilizza chi ascolta, nel non lasciar vuoto lo spazio, o non lasciar sola una persona;

- richiama una maggiore attenzione da parte di tutti;
- promuove la consapevolezza della costruzione collettiva dell'analisi e quindi della conoscenza.

L'interesse di presentare questa riflessione intorno alla ludopedagogia nasce in risposta a una valutazione di carenza di informazioni circa questa metodologia educativa ma anche in relazione all'interrogativo sulla sua "esportabilità", ovvero sulla sua utilità in un contesto storico-economico-culturale diverso da quello dell'America latina. Le dimensioni su cui essa insiste non sono una "novità" per chi lavora nel campo educativo e sociale... la loro aggregazione invece sì. Chi educa, chi lavora con e dentro la relazione, sa che ciò che veramente educa non sono gli oggetti, le metodologie, le tecniche specifiche ma il filo invisibile che connette tra loro tutti questi elementi. La funzionalità nell'apprendimento della conoscenza pratica, l'attività ludica, le parole del corpo, la necessità della condivisione collettiva per una crescita che non parla solo dell'individuo ma anche della sua relazione al mondo, sono strumenti, approcci, tecniche che se, come nella persona, non trovano un legame, un nesso, perdono di senso.

La ludopedagogia è un tentativo di reticolo che può trovare senso e utilità anche in un contesto come il nostro di relativo benessere, di meno consapevole ingiustizia sociale, perché afferma ancora una volta la relazione tra conoscenza di sé e possibilità di scelta che ogni individuo, ogni società ha il diritto di esercitare.

## Riferimenti bibliografici

AA.VV.

2005 *La escondita. Ética y estética en el juego*. Memorias de la V Biental Internacional del Juego, Montevideo, UNICEF

Bateson, G.

1996 *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca"*, Milano, Raffaello Cortina

Bettelheim, B.

1997 *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli

Bruner, J.

1978 *Il gioco*, Roma, Armando editore

Bruner, J., Jolly, A., Sylva, K.

1981 *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, 4 voll., Roma, Armando editore

Castelo, A.

1998a *El Derecho a jugar o La trascendencia de lo inútil*, esposizione realizzata all'interno del seminario *Derechos de niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana - ¿Para qué un nuevo código?*, I.M.M. - Salón Dorado, Montevideo, maggio

1998b *El Ocio, un Neg-Ocio, su misma negación*, Montevideo, agosto

1998c *Atajos con dones de juego*, esposizione realizzata all'interno del Seminario *La Salud de los jóvenes: conocer para prevenir*, Montevideo, 3 settembre

Centro La Mancha

1994 *El Juego como transgresión a la Muerte*, Conferencia Central de la Primera Biental Internacional del Juego, Montevideo, agosto

- 1998a *Hechos y Desechos*, Conferencia Central de la II Bienal Internacional del Juego, Montevideo, settembre
- 1998b *Origami: el lugar elegido. Ensayo sobre el lugar del juego en una época "sin nombre"*, Conferencia Central de la II Bienal Internacional del Juego, Montevideo, settembre
- Giudici, C., Rinaldi, C., Krechevsky, M. (a cura di)
- 2001 *Making learning visible: children as individual and group learners*, Reggio Emilia, Reggio Children
- Huizinga, J.
- 1973 *Homo ludens*, Torino, Einaudi
- Kaiser, A.
- 2001 *Genius ludi: il gioco nella formazione umana*, Roma, Armando
- Piaget, J.
- 1972 *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia
- Winnicott, D.
- 1974 *Gioco e realtà*, Roma, Armando editore

# Regole di gioco e norme sociali: crescere fra obbedienza e trasgressione

Fabio Paglieri

Ricercatore dell'Istituto di scienze e tecnologie della cognizione del CNR di Roma,  
membro fondatore del Centro interdipartimentale per la ricerca sul gioco,  
Università degli studi di Siena

*In this article, play behaviour is analyzed from the standpoint of normative development. A critical survey of the literature on the role of norms and norm compliance in play development is presented, with special emphasis on Piaget and Vygotskij. On this basis, an alternative socio-cognitive model for describing normative evolution in play development is then proposed. Special attention is paid to the transition from children's play to adult games, for the purpose of demonstrating that some relevant features of normativity stagnate, rather than progress, during this transition. Finally, some musings are offered on the opportunities for social intervention on play activities, in order to foster a mature sense of citizenship in players.*

Libertà e regole. Il gioco nasce da questa dicotomia: per poter giocare, l'individuo si sottopone liberamente a un insieme arbitrario di regole. Tali regole sono arbitrarie nel senso di non determinate da cause di forza maggiore (a differenza delle leggi) o da fini secondi (a differenza delle convenzioni), bensì orientate alla sola realizzazione dell'esperienza di gioco, e in quanto tali fini a se stesse. Ma la loro arbitrarietà non implica che siano meno vincolanti – anzi, il fatto di essere regole costitutive dell'interazione ludica ne rende particolarmente cruciale il rispetto. Al di fuori delle proprie regole, il gioco cessa di essere tale: la violazione della norma ludica solo raramente origina una sanzione all'interno del gioco, come le ammonizioni nei giochi sportivi; più spesso, sancisce la fine improvvisa del gioco – un evento ben più traumatico, tanto per il singolo quanto per la collettività.

Regole e libertà. Questa tensione percorre lo sviluppo morale dell'individuo, e l'equilibrio dinamico fra questi due poli definisce la natura stessa della società in cui viviamo: democratica o dittatoriale. Proprio per questo, le esperienze ludiche segnano un importante snodo nell'evoluzione della persona e delle dinamiche di gruppo, non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche nelle competenze relazionali e morali. Il gioco, e in particolare il gioco sociale, è forse la prima esperienza di vita in cui il bambino si sottomette spontaneamente a un insieme di regole, più o meno precisamente codificate. Naturalmente, bambine e bambini fanno esperienza dell'esistenza di regole, e della necessità di rispettarle, anche in molti altri contesti: la famiglia, il nido, la scuola, le attività ricreative. Ma il gioco fra pari si caratterizza per numerose particolarità: innanzitutto, qui le regole sono *spontaneamente accettate* dal bambino, e non imposte da un'autorità esterna; in secondo luogo, spesso *non è presente nessuno che potrebbe, all'occorrenza, avocarsi tale autorità* e “met-

tere in riga” i giocatori indisciplinati. In molti casi non ci sono adulti presenti al gioco dei bambini o, se ci sono, mantengono una presenza discreta e non invasiva. Tutto ciò rende ancor più significativo il fatto, già di per sé alquanto interessante, che così spesso *i bambini rispettino le regole dei loro giochi* – anche se nessuna autorità glielie ha imposte e nessuno, salvo loro stessi, ne controlla l’applicazione. Questa tendenza al rispetto delle regole è ancor più rimarchevole a fronte della grande *creatività normativa* che i bambini manifestano quando stabiliscono fra loro tali regole. È infatti frequente che le regole del gioco infantile siano oggetto di manipolazioni anche radicali da parte del gruppo, come avviene nelle infinite varianti escogitate dai bambini di diverse regioni, città e persino quartieri per i giochi tradizionali, quali biglie, campana, nascondino, palla avvelenata. In altri casi, le regole sono addirittura inventate a impronta dai giocatori stessi – come capita nel gioco simbolico di gruppo, dove l’attribuzione dei ruoli e la definizione delle scene è costantemente negoziata dai bambini. Dunque, il gioco sociale infantile dimostra una straordinaria resistenza non solo all’assenza di autorità e di controlli, ma anche alla prepotente creatività normativa che lo attraversa e di cui vive.

Si sarebbe quasi tentati di concludere che simili bambini saranno senz’altro cittadini ideali, poiché la loro condotta si impronta a valori cruciali per un rapporto corretto fra individuo e società: rispetto spontaneo di norme condivise, senza bisogno di uno stato di polizia che controlli e all’occorrenza reprima, e capacità di creare e modificare tali norme in uno spirito di cooperazione verso obiettivi comuni. Tuttavia, un quadro così idilliaco deve necessariamente suggerire prudenza: forse il gioco infantile non è in fondo l’oasi di armonia e *fair play* che ho appena descritto e a tratti si muta, invece, in teatro di accesi e aspri conflitti; oppure, o al contempo, esistono altre ragioni dietro all’accordo che si crea nelle interazioni ludiche fra bambini, ragioni specifiche che non consentono facili trasposizioni nella vita sociale adulta. Per esempio, i bambini potrebbero essere visti, nel loro gioco, come motivati solo dall’edonistico piacere di svagarsi, dunque pronti a fare uso dei compagni in senso strumentale, come se fossero dei giocattoli particolarmente sofisticati e imprevedibili, ma senza un genuino interesse a condividere con essi esperienze profonde.

Già da queste brevi note introduttive emerge che il ruolo delle esperienze di gioco nello sviluppo morale dell’individuo rappresenta un tema tanto importante quanto problematico. In ciò che segue tenterò di chiarire i rapporti fra regole di gioco e condotta morale, partendo da una breve analisi critica della letteratura psicopedagogica (paragrafo 1) e arrivando a proporre un modello alternativo delle dinamiche normative nel gioco infantile (paragrafo 2). Infine, tali considerazioni saranno estese ai giochi sociali caratteristici della vita adulta per valutarne la maggiore o minore congruenza con le linee di sviluppo definitesi durante l’infanzia e l’adolescenza (paragrafo 3), e arrivare a offrire alcune conclusioni generali su possibili priorità nelle politiche educative incentrate sul gioco sociale (paragrafo 4).

Nell’accingersi a questo percorso, è importante sottolinearne fin da principio la natura necessariamente *ideologica*. Come è stato recentemente sottolineato (Bencivenga, 1995), è in corso una silenziosa ma acerrima battaglia politica sul significato della parola “gioco” e, più in generale, su tutta l’area semantica associata al gioca-

re. Del gioco si sottolinea ora l'importante valore educativo, ora i rischi di superficialità e indisciplina, ora la natura intrinsecamente sociale, ora il carattere fondamentalmente edonistico, proponendone un'immagine che oscilla, a seconda del punto di vista e delle intenzioni di chi parla, fra due archetipi ben distinti: da un lato il gioco come impegno devoto e spassionato, dall'altro il gioco come chiassoso trastullo, temporaneo svago, assoluto disimpegno. Nessuna trattazione scientifica può o deve dirsi neutra rispetto a tale lotta, come ha ben dimostrato Brian Sutton-Smith (1997) descrivendo le sette diverse retoriche del gioco che da sempre hanno percorso gli studi scientifici sul tema. Mi preme, dunque, chiarire fin d'ora la retorica sottostante alla mia analisi, poiché quanto segue sarà volto ad argomentare questa particolare posizione e non altre.

Qui si sposa senza riserve la retorica del *gioco come motore di sviluppo*, con particolare riferimento allo sviluppo normativo. L'attività di gioco è vista e analizzata come occasione privilegiata per importanti esperienze e apprendimenti sulle possibilità di relazione fra pari nello strutturare un sistema sociale armonico e largamente partecipato. Di tale processo si enfatizza il carattere spontaneo, con alcuni rilievi critici sull'opportunità di interferire con esso. In particolare, si rifiuta e si critica il principio del gioco come merce o servizio, che è figlio dell'ideologia del gioco come svago e passatempo. S'intende infatti mostrare come alcune delle più evidenti politiche nell'attuale mercato dei giochi e dei giocattoli intralcino, anziché favorire, lo sviluppo normativo e morale dei giocatori – e, fatto forse ancor più grave, lo stesso talvolta avviene negli interventi istituzionali sul gioco, a causa di strategie psicopedagogiche in parte fraintese.

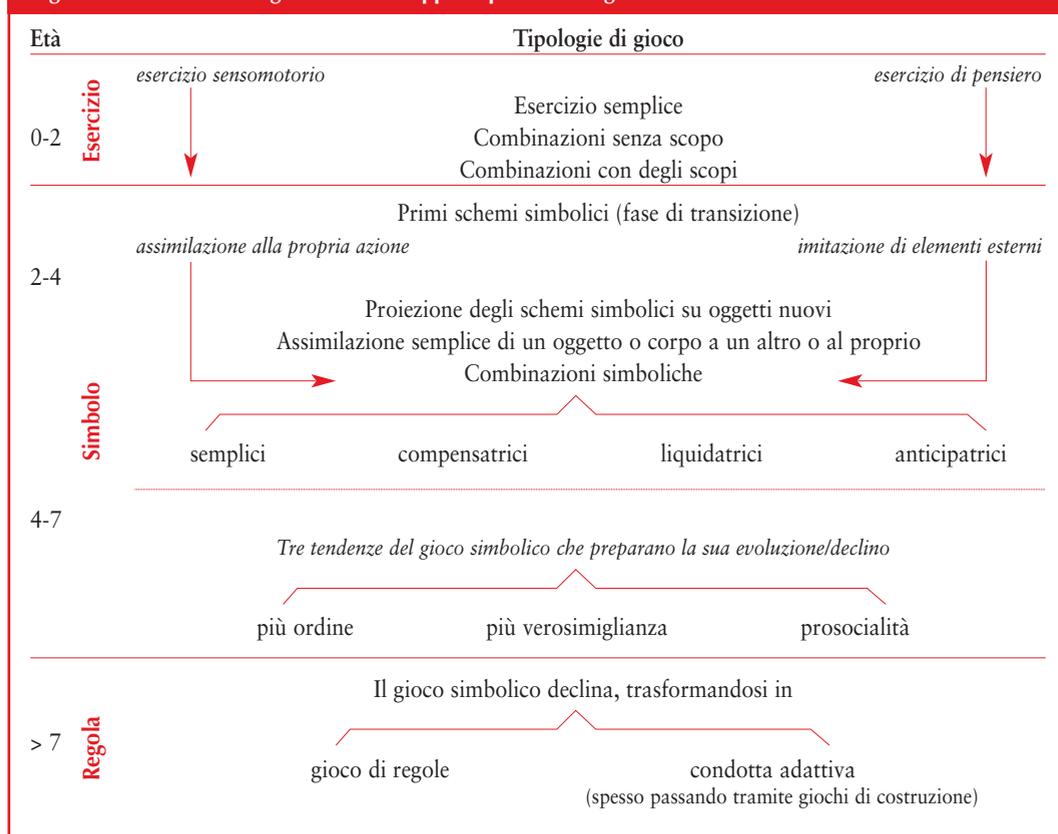
## 1. Il problema delle regole nello sviluppo del gioco: Piaget e Vygotskij

Il ruolo delle esperienze di gioco nella formazione del senso morale è stato fin da subito oggetto di studio nella psicologia dello sviluppo. Seminale in tal senso è il lavoro di Piaget su *Il giudizio morale nel fanciullo* (1972a), il cui contributo deve però essere inquadrato nella più generale teoria piagetiana sullo sviluppo del gioco, presentata in *La formazione del simbolo nel bambino* (1972b). Qui Piaget definisce il gioco come primato dell'assimilazione sull'accomodamento, intendendo per *assimilazione* l'attività con cui i dati sensoriali sul mondo vengono subordinati agli schemi mentali preesistenti, mentre nell'*accomodamento* si ha il processo inverso e sono gli schemi mentali ad adattarsi alle evidenze percettive che il soggetto riceve dai propri sensi. Semplificando, nell'assimilazione l'esperienza del mondo è ristrutturata dalle categorie cognitive del soggetto, mentre nell'accomodamento tali categorie sono costituite e aggiornate dall'esperienza. A partire da questa distinzione, Piaget definisce il gioco come *temporaneo predominio dell'assimilazione sull'accomodamento*, opponendolo all'imitazione (prevalenza dell'accomodamento sull'assimilazione) e alla condotta adattiva (equilibrio fra questi due principi).

Definire il gioco in termini di egemonia della libera assimilazione del mondo all'Io significa caratterizzarlo come *momento di squilibrio nello sviluppo sociocogni-*

*tivo*, sicuramente funzionale a importanti acquisizioni, ma anche necessariamente destinato a essere superato durante la crescita. Coerentemente con questa visione del gioco come fenomeno passeggero nell'ontogenesi, Piaget ne teorizza lo sviluppo scandendolo in fasi distinte, successive e, in parte, non sovrapponibili: la prima fase, indicativamente dalla nascita ai due anni, è caratterizzata dai *giochi di esercizio*, in cui il bambino s'impegna, di solito da solo, nella ripetizione di schemi sensomotori, autonomizzandoli, però, dal fine pratico per cui sono stati originariamente concepiti e appresi; a ciò segue la fase del *gioco simbolico* che si protrae più o meno fino ai sette anni, in cui il bambino definisce, da solo o in gruppo, un contesto non-referenziale per la propria attività ludica (situazione immaginaria) e agisce coerentemente a esso; infine, lo sviluppo del comportamento ludico culmina con i *giochi di regole*, che insorgono di solito dopo i sette anni e sopravvivono anche nell'età adulta, in cui l'attività ludica, ormai sistematicamente sociale, è governata da regole astratte e frutto di accordo convenzionale. Ognuna di queste fasi presenta poi numerose articolazioni interne, schematicamente riassunte nella figura 1.

Figura 1 - Evoluzione del gioco nello sviluppo: l'ipotesi di Piaget



Fonte: Piaget, 1972b

Non è questa la sede per stimare pro e contro dell'analisi del gioco proposta da Piaget, che per altro ha originato negli anni numerosi sviluppi, revisioni e critiche<sup>1</sup>. Piuttosto, si tratta di valutarne il significato rispetto ai rapporti fra regole di gioco e sviluppo morale. La tesi di Piaget è infatti che i giochi di regole, e *solo* essi, contribuiscono in maniera importante a segnare le tappe dello sviluppo morale infantile, mentre il gioco simbolico non favorisca autentiche forme di socialità, né di conseguenza origini alcun significativo sviluppo morale. La natura manifestatamene collettiva di alcuni giochi simbolici infantili è considerata da Piaget una mera illusione, che in realtà nasconde ma non modifica il marcato egocentrismo caratteristico di questa fase dello sviluppo.

Nei piccoli il gioco con più compagni è paragonabile al “monologo collettivo” dei discorsi tra bambini e lascia intatto il simbolismo egocentrico, o lo rinforza in caso d'imitazione. Nei grandi, presso i quali la regola elimina il simbolo, avviene naturalmente che la vita sociale indebolisca la credenza ludica, per lo meno nella sua forma specificatamente simbolica. [...] Il gioco di regole segna l'indebolimento del gioco infantile ed il passaggio al gioco propriamente adulto, che non è più una funzione vitale del pensiero nella misura in cui l'individuo è socializzato. Ora, il gioco di regole presenta precisamente un equilibrio sottile fra l'assimilazione all'io – principio di ogni gioco – e la vita sociale. (1972b, p. 246-247)

Questo passaggio evidenzia diverse tesi fra loro correlate, tutte piuttosto controverse. Vi è anzitutto la convinzione che il gioco simbolico sia destinato a ridursi dopo una certa età, fino a scomparire del tutto nella vita adulta<sup>2</sup>; a ciò è connessa l'idea che forme autentiche di socialità siano quasi impossibili nel gioco simbolico, a causa della natura egocentrica dell'assimilazione ludica; infine, si propone una giustapposizione netta fra gioco simbolico e giochi di regole, concependoli come fasi dello sviluppo marcatamente diverse, in termini sia cognitivi sia sociali.

Quest'ultima ipotesi, in particolare, è stata al centro di un vivace dibattito nella letteratura psicologica (Sutton-Smith, 1966; Millar, 1974; Garvey, 1979; Vygotskij, 1987). La classificazione piagetiana delle tipologie di gioco è stata spesso criticata in ragione del suo eccessivo schematismo che sembra concepire fasi diverse nello sviluppo ludico come improntate a inclinazioni diametralmente opposte – egocentrismo e appagamento individuale nel gioco simbolico, socialità e atteggiamento protomorale nel gioco di regole. Sarebbe stata proprio questa visione così polarizzata, a detta dei critici di Piaget, a impedirgli di cogliere gli elementi di normatività e socialità già presenti nel gioco simbolico di gruppo, persino fra bambini molto piccoli (Millar, 1974; Garvey, 1979; Bruner, Jolly, Silva, 1981; Vygotskij, 1987) e animali non umani (Fagen, 1981; Smith, 1984; Bekoff, Byers, 1998; Allen, Bekoff, 2005; Burghardt, 2005).

---

<sup>1</sup> Per una sintesi e indicazioni bibliografiche, si veda Paglieri, 2002; 2005.

<sup>2</sup> Le evidenze empiriche non sostengono la tesi piagetiana della scomparsa del gioco simbolico in età adulta, come si discuterà meglio fra breve. Invece, è abbastanza evidente che il simbolismo ludico in età adulta tende a trasformarsi, sia nei contenuti che nelle modalità espressive ritenute socialmente adeguate: è opinione largamente condivisa (McLuhan, 1967; Gombrich, 1971; Huizinga, 1973; Winnicott, 1974; Caillois, 1981) che parti importanti dell'attività creativa e artistica dell'individuo adulto rappresentino una continuazione dei giochi simbolici caratteristici dell'età infantile.

Quali che siano le ragioni delle posizioni teoriche di Piaget sui rapporti fra gioco e moralità, esse sono state duramente criticate da altri studiosi. Fra questi, uno dei più originali e influenti è stato senz'altro Lev Vygotskij<sup>3</sup>, il quale di fatto ribalta completamente il punto di vista piagetiano, arrivando a sostenere che *tutti i giochi con situazioni immaginarie* (cioè i giochi simbolici) *sono necessariamente anche giochi di regole, e viceversa*. Ecco in sintesi l'argomento di Vygotskij a supporto di questa tesi:

Si potrebbe [...] proporre che non esiste gioco senza regole. La situazione immaginaria di qualsiasi forma di gioco già contiene delle regole di comportamento, sebbene possa trattarsi di un gioco senza delle regole poste in partenza. [...] Quando c'è una situazione immaginaria nel gioco, ci sono regole (non regole che sono state formulate in anticipo e che cambiano durante il corso del gioco ma regole che nascono da una situazione immaginaria). [...] Proprio come la situazione immaginaria deve contenere regole di comportamento, così ogni gioco con regole contiene una situazione immaginaria. [...] Il più semplice gioco con regole si trasforma immediatamente in una situazione immaginaria nel senso che appena il gioco è regolato da certe regole, un certo numero di possibilità di azione sono escluse. (1987, p. 138-140)

Vygotskij poi tratteggia brevemente i seguenti esempi, per descrivere, rispettivamente, in che senso una situazione immaginaria proietta un sistema di regole sull'interazione ludica, e in che modo invece un sistema di regole automaticamente definisce un certo scenario fittizio.

Il bambino immagina di essere la madre e immagina che la bambola sia il bambino, così deve obbedire alle regole del comportamento materno. [...] Nel gioco delle sorelle che giocano a "sorelle" [...] sono entrambe interessate a esibire il loro essere sorelle; il fatto che due sorelle decidano di giocare a sorelle le induce ad acquisire regole di comportamento. Solo le azioni che rientrano in queste regole sono accettabili nella situazione di gioco: si vestono in modo uguale, parlano allo stesso modo, in breve, recitano qualsiasi cosa enfattizzi il loro rapporto di sorelle di fronte ad adulti ed estranei. (1987, p. 138-139)

Per esempio, giocare a scacchi crea una situazione immaginaria. Perché? Perché il cavallo, la regina, il re e così via si possono muovere solo in modi specifici; perché proteggere o "mangiare" dei pezzi sono concetti propri al solo gioco degli scacchi. Sebbene nel gioco degli scacchi non ci sia nessuna diretta sostituzione dei rapporti della vita reale, è comunque un tipo di situazione immaginaria. (1987, p. 140)

Se l'analisi proposta da Vygotskij ha il merito di sottolineare la necessità di un superamento dello schematismo piagetiano, tuttavia le sue conclusioni appaiono difficilmente accettabili. Si consideri la prima tesi, secondo cui ogni situazione immaginaria proietta un sistema di regole sull'interazione ludica: qui Vygotskij sembra scambiare delle mere regolarità comportamentali per regole vere e proprie. Per quanto sia vero che il gioco simbolico fra bambini origina spesso schemi di azione

---

<sup>3</sup> Ovviamente, le differenze e le similarità fra il pensiero di Piaget e quello di Vygotskij sono ben più profonde e significative di quanto non si lasci intendere qui. Del resto, in questa sede non interessa discutere i complessi rapporti fra le teorie di questi due padri fondatori della psicologia dello sviluppo, quanto piuttosto focalizzare l'attenzione su un tema ben specifico: il ruolo delle regole e del loro rispetto nei giochi infantili.

ritualizzati, e questi in parte contribuiscono a definire i confini del simbolismo condiviso, ciò non deve indurci a confondere queste regolarità comportamentali con le regole di giochi più strutturati, quali biglie, nascondino, o mosca cieca, poiché queste ultime implicano un senso di *obbligatorietà* che manca alle prime. Questa distinzione cruciale era del resto già ben chiara a Piaget:

Al contrario del simbolo, la regola suppone necessariamente le relazioni sociali o interindividuali. Un semplice rituale sensorio-motore come quello di camminare lungo una balconata toccando col dito tutte le sbarre non costituisce una regola se non c'è obbligazione e implica al più un senso di regolarità [...]. La regola è una regolarità imposta dal gruppo e tale che la sua violazione sia avvertita come una colpa. [...] C'è nella regola, oltre alla regolarità, un'idea di obbligazione che suppone almeno due individui. (1972b, p. 165-166, 207)

Per quanto riguarda l'altra tesi di Vygotskij, vale a dire che ogni sistema di regole generi una situazione immaginaria per il fatto stesso di escludere arbitrariamente una serie di linee d'azione altrimenti possibili, qui ciò che non convince è la definizione di "situazione immaginaria" implicita nell'analisi di Vygotskij. In particolare, si tratta di una definizione *troppo ampia*, che finisce col coprire una serie di circostanze che non saremmo affatto disposti a definire come immaginarie: per esempio, è del tutto ovvio che la convenzione di guidare sul lato destro della strada non origina da nessun vincolo fisico, bensì rappresenta una regola arbitraria imposta sulla nostra condotta – tuttavia, saremmo giustamente restii a descrivere il traffico stradale come una situazione immaginaria. Considerazioni analoghe si applicano a ogni condotta regolata da convenzioni arbitrarie: votare in regolari elezioni, mangiare in luoghi pubblici, scrivere contributi per riviste scientifiche in adempimento alle indicazioni dei curatori, e così via. In tutti questi casi varie linee d'azione possibili vengono escluse in virtù di vincoli arbitrari, eppure nessuna di queste situazioni si qualifica come "immaginaria".

In definitiva, le osservazioni di Vygotskij sui rapporti fra gioco simbolico e gioco di regole risultano utili per rompere lo schematismo della classificazione piagetiana, ma insufficienti a proporre una teoria alternativa coerente e adeguata alle evidenze empiriche. Si delinea quindi la necessità di elaborare un nuovo modello di analisi, capace di rendere conto dei complessi rapporti fra simbolo e regola.

## 2. Per un modello sociocognitivo delle dinamiche normative nel gioco

La psicologia cognitiva e sociale si è spesso interessata alle norme e alle loro dinamiche: come si creano, cosa ne assicura il rispetto, come avviene che esse vengano seguite o violate, come evolvono, e cosa lega la regola sociale alla cognizione individuale – il così detto "lato interno" della norma. Nell'ambito di questo ricco settore di studi, qui ci si limiterà ad applicare il modello sociocognitivo di comportamento normativo elaborato da Rosaria Conte e Cristiano Castelfranchi (1996), in quanto particolarmente adatto all'analisi delle diverse fasi di sviluppo morale nei giochi infantili.

Conte e Castelfranchi (1996, p. 96-98) distinguono quattro *ruoli funzionali*, o personaggi, impliciti nel funzionamento e circolazione di ogni norma sociale. Tali ruoli contribuiscono in modo cruciale a definire ciò che costituisce una norma, e perciò sono teoricamente necessari – benché empiricamente alcuni di questi caratteri possano risultare mancanti o sovrapposti.

- *Legislatore*, o sovrano: colui che è autorizzato a emanare la norma.
- *Soggetto*: colui che è tenuto al rispetto della norma, esplicitamente o implicitamente.
- *Difensore*: colui che protegge la norma e ne assicura l'effettiva applicazione.
- *Osservatore*: colui che riconosce e descrive la norma.

Nell'analisi di Conte e Castelfranchi, la compresenza in un contesto sociale di questi quattro ruoli caratterizza il funzionamento di un sistema normativo maturo, quale la legislazione di una nazione, i regolamenti interni di un'azienda, o le regole di un gioco precodificato, sia esso tradizionale o commerciale. Tuttavia, nell'intento di applicare questo modello a forme di gioco caratteristiche dell'età infantile, diventa ragionevole aspettarsi che i ruoli normativi appaiano in successione, e con una loro gradualità. Più precisamente, si apre la possibilità di *caratterizzare diverse fasi del gioco infantile, e in particolare del gioco simbolico, a partire dai ruoli normativi* che in esse trovano manifestazione. Tale tentativo è riassunto in figura 2, fornendo una rappresentazione sintetica di come un sistema normativo maturo si sviluppa passo dopo passo attraverso diverse forme di attività ludica.

Figura 2 - Ruoli normativi nel gioco infantile a diversi stadi dello sviluppo

Stadio	Tipologia di gioco	Ruoli normativi
I	Gioco simbolico solitario	nessuno
II	Gioco simbolico sociale	<i>Legislatore</i> <i>Soggetto</i> <i>Difensore</i>
III	Gioco di regole senza modifiche normative	<i>Soggetto</i> <i>Difensore</i> <i>Osservatore</i>
IV	Gioco di regole con modifiche normative	<i>Legislatore</i> <i>Soggetto</i> <i>Difensore</i> <i>Osservatore</i>

Nel *gioco simbolico solitario*, nessun ruolo normativo è ancora rappresentato, poiché in questa fase (seguendo Piaget e contro Vygotskij) si osservano soltanto semplici regolarità comportamentali. Inoltre, tali regolarità non si mutano in regole neppure quando sono motivate da forme di coerenza narrativa con il contesto immaginario definito dal gioco, perché in esse continua a mancare l'elemento cruciale dell'obbligazione sociale: il giocatore resta libero di modificare la condotta violando la situazione immaginaria precedentemente definita, senza che ciò si traduca in un'interruzione del gioco o in una sanzione sociale. Tuttavia, fare esperienza di un certo autocontrollo attraverso pratiche ludiche di coerenza narrativa può ben servire come precursore cognitivo di più impegnativi vincoli normativi, caratteristici delle fasi successive.

Più tardi nello sviluppo compare il *gioco simbolico di gruppo* che, con buona pace di Piaget, è ormai considerato un fenomeno evidente, ben documentato e di significativa rilevanza (Millar, 1974; Garvey, 1979; Bruner, Jolly, Silva, 1981; Erikson, 1981; Fein, 1981; Smith, 1984; Vygotskij, 1987; Sutton-Smith, 1997; Paglieri, 2002). Per i bambini, questo è il momento in cui le norme e il gioco compaiono per la prima volta nello stesso ambito di esperienza e vari ruoli normativi emergono qui per la prima volta: soggetto, difensore, e legislatore – con un'enfasi sull'ultimo. Una volta che un certo scenario immaginario e dei ruoli fittizi sono stati definiti dal gruppo, ogni bambino è al contempo vincolato a comportarsi coerentemente con essi (diventa cioè soggetto di un'aspettativa sociale) e intitolato a verificare l'adeguatezza della condotta altrui al contesto immaginario (comportandosi in ciò come difensore dell'accordo raggiunto). Ma la questione cruciale del gioco simbolico di gruppo riguarda chi è tenuto a stabilire i confini della situazione immaginaria – vale a dire, *chi decide le regole?* Poiché in questa fase non vi è autorità esterna cui appellarsi, tutti i giocatori sono in linea di principio autorizzati ad agire in qualità di legislatore, e chi di fatto deciderà sulla situazione immaginaria dipende principalmente da una *negoiazione fra pari* – negoziazione che influenza anche i contenuti fittizi del gioco, così che il risultato di tale processo rappresenta di solito l'amalgama dei desideri dei vari giocatori (Garvey, 1979). È proprio questo che rende il simbolismo collettivo al contempo significativo e fragile: i bambini si trovano a scegliere fra l'appagamento delle proprie fantasie private e il desiderio di giocare con gli altri, e devono trovare un equilibrio che li soddisfi in un contesto di relazioni fra pari. Ciò non significa che tale negoziazione sia necessariamente un processo equo o democratico: frequentemente, la voce dominante nel dibattito sarà quella del bambino più insistente, immaginifico, o addirittura fisicamente violento, mentre bambini più introversi potrebbero trovarsi a seguire sistematicamente la guida di altri. Tuttavia, ogni giocatore mantiene sempre la libertà di partecipare al gioco o abbandonarlo in qualunque momento, ed è proprio questo il fondamento del suo potere negoziale, e la ragione per cui un bambino eccessivamente prepotente (o eccessivamente remissivo) corre facilmente il rischio di essere ostracizzato e costretto a giocare in solitudine. Di conseguenza, l'insieme delle regole implicite nel gioco simbolico di gruppo non solo è soggetto a discussione, ma resta anche sempre *temporaneo*, aperto a continui aggiustamenti, modifiche e persino rivoluzioni, per mano di un volenteroso ma inesperto "corpo legislativo".

Una nuova e ben diversa situazione normativa diviene accessibile ai bambini, non appena iniziano a praticare giochi con regole predefinite. Come aveva già notato Piaget nelle sue osservazioni sul gioco delle biglie (1972a, p. 5-85), si notano due fasi evolutive principali nell'atteggiamento dei bambini verso le regole di gioco<sup>4</sup>: dapprima essi giocano mostrando uno scrupoloso e quasi mistico *rispetto delle regole esistenti*, che non vengono né modificate né sfidate; è invece solo in un secondo momento che i bambini sviluppano un'inclinazione marcatamente esplorativa e iniziano a *manipolare le regole* di tali giochi, introducendo leggere variazioni e mosse alternative. Tuttavia, entrambe queste fasi hanno in comune la presenza di regole che sono, al confronto di quelle del gioco simbolico di gruppo, molto più precise, sofisticate e vincolanti, di modo che in questi giochi il ruolo normativo che viene a essere maggiormente enfatizzato è quello del soggetto della norma. Tutti i bambini sono tenuti ad adeguarsi a un insieme di regole precodificate, e vi è la mutua aspettativa che ciò avvenga, pena l'impossibilità di giocare o l'esclusione del singolo dal gioco – soprattutto nella prima fase, quando la modifica delle regole non viene ancora contemplata.

Di fatto, la presenza o assenza di manipolazione delle regole coincide in questi giochi con la presenza o assenza del ruolo normativo del legislatore. Mentre nella prima fase questo ruolo è assente, o al più si incarna in un'istanza astratta della tradizione popolare o in un concreto sistema di gioco commerciale, nella seconda fase la figura del legislatore diventa nuovamente centrale – non più per realizzare un minimo livello di cooperazione, come nel gioco simbolico di gruppo, bensì come espressione di raggiunta padronanza su un sistema di vincoli formali, e dichiarazione di indipendenza da un insieme di regole definito da altri che non siano i giocatori stessi. Da questo punto di vista, a questo stadio di sviluppo i giochi dei bambini arrivano a somigliare, benché su scala ridotta, alle istituzioni sociali mature, e infatti in essi troviamo manifestati tutti i ruoli normativi.

Riassumendo, questa analisi sociocognitiva mostra come *le norme e le dinamiche normative siano centrali in ogni fase dello sviluppo del gioco* – incluso il gioco simbolico. I rapporti fra simbolo e regola non si risolvono quindi né in una rigida giustapposizione, come suggeriva Piaget, né in un'immediata identità, come sosteneva Vygotskij, ma piuttosto si caratterizzano per una graduale trasformazione. Inoltre, è importante notare che questo modello non rappresenta le diverse fasi dello sviluppo ludico come necessariamente consecutive e mutuamente esclusive, ma piuttosto come tipologie di gioco che possono *co-esistere in parallelo*, pur iniziando a manifestarsi in momenti successivi dello sviluppo. Questo comporta che il gioco con regole non è supposto rimpiazzare il gioco simbolico, ma piuttosto si affianca a esso come forma alternativa della condotta ludica. Crescendo, i bambini acquisiscono e praticano nei loro giochi competenze normative diverse e nuove forme di comportamento sociale, senza per questo perdere le modalità di interazione perfeziona-

---

<sup>4</sup> Per amor di precisione, è opportuno ricordare che l'analisi di Piaget su questo punto è ben più dettagliata, prendendo in considerazione tanto il *rispetto delle regole* quanto la *consapevolezza della loro esistenza*, e individuando quattro fasi di sviluppo del primo fattore e tre del secondo (1972a, p. 16-57). Tuttavia, ai fini delle presente analisi queste ulteriori distinzioni risultano sostanzialmente inessenziali.

te in precedenza. Tuttavia, rimane vero che la *frequenza* relativa delle diverse tipologie di gioco può cambiare significativamente durante la crescita, per ragioni sia endogene (quali le preferenze dei giocatori) sia esogene (per esempio, le influenze culturali). Ma questa, come si vedrà, è una tendenza comune tanto al gioco infantile, quanto a quello adulto.

### 3. I giochi degli adulti e il primato dell'obbedienza

Piaget vede nell'*obbedienza* a un sistema di regole la pietra angolare della moralità, al punto da affermare che «ogni morale consiste in un sistema di regole, e l'essenza di ogni moralità va ricercata nel rispetto che l'individuo nutre per queste regole» (1972a, p. 5). Questo leitmotiv dell'obbedienza come via maestra del senso morale è accompagnato, e in parte mitigato, da altrettanta enfasi sulla natura *autonoma* delle norme nei giochi di regole, in cui i bambini si sottopongono spontaneamente al vincolo normativo, e sono motivati a farlo non dalla presenza di un'istanza autoritaria, bensì dal desiderio di cooperazione reciproca. Ciò è essenziale per favorire la transizione dal (presunto) egocentrismo infantile alla socialità adulta, poiché il rispetto della norma prodotto da vincoli esterni, per esempio di carattere autoritario, potenzierebbe l'egocentrismo, anziché attenuarlo: i bambini seguirebbero la lettera della prescrizione, non potendone fare a meno, ma in ciò sarebbero necessariamente motivati da fini individualistici, quali l'evitamento di una punizione o il conferimento di un premio. Nella visione di Piaget, dunque, solo l'autonoma e libera sottomissione a un sistema di regole esclusivamente orientato alla cooperazione reciproca può garantire un atteggiamento normativo genuinamente sociale – atteggiamento che si esprime appunto nei giochi di regole al loro stadio più alto di sviluppo.

Nonostante questa importante sottolineatura del carattere autonomo delle regole di gioco, rimane immutata l'insistenza di Piaget sul legame fra obbedienza e moralità. Esogene o endogene che siano, le norme sociali, così come le regole di gioco, vanno anzitutto rispettate, e si diventa soggetti morali solo imparandone il rispetto. Quantunque tale obbedienza rappresenti sicuramente una condizione necessaria all'azione morale, è improbabile che essa da sola sia sufficiente a garantire una condotta etica – anzi, tutta la morale kantiana, da cui Piaget non a caso si discosta (1972a, p. 78), va appunto in direzione ben diversa. Qui tuttavia non si vuole discutere la maggiore o minore solidità filosofica della visione etica di Piaget<sup>5</sup>, quanto piuttosto interrogarsi se tanta insistenza sull'obbedienza alle regole non induca a trascurare altri, non meno importanti aspetti della cognizione normativa, di cui lo sviluppo infantile presenta segni evidenti, ma di cui sembra perdersi traccia in età adulta.

Se infatti volgiamo ora lo sguardo dai giochi dei bambini ai giochi degli adulti, non possiamo fare a meno di notare alcune importanti differenze. In particolare, tre tendenze emergono con grande chiarezza:

---

<sup>5</sup> Per una discussione approfondita del pensiero di Piaget in relazione alla tradizione filosofica in ambito morale, si veda Paglieri, 2005.

- **Declino/trasformazione del gioco simbolico.** Benché la pratica del simbolismo ludico non scompaia in età adulta, contro le previsioni di Piaget, tuttavia essa sembra destinata a mutare nelle sue manifestazioni esteriori, spostandosi dall'ambito proprio del gioco a quello dell'esperienza estetica e culturale. Dunque, se è vero che molte delle esperienze creative adulte partecipano della stessa natura del gioco simbolico infantile (McLuhan, 1967; Gombrich, 1971; Huizinga, 1973; Winnicott, 1974; Bateson, 1976, 1996; Goffman, 1979; Caillois, 1981; Walton, 1990; Göncü, Perone, 2005), è anche vero che spesso gli adulti riescono a convivere con il gioco simbolico, e in particolare con il gioco simbolico di gruppo, solo "camuffandolo" in diversa guisa e contrabbandandolo per qualcosa di gratuito, spassionato, divertente, ma quasi mai scopertamente giocoso.
- **Declino della manipolazione normativa nei giochi di regole.** La fase in cui si modificano le regole dei giochi si dimostra particolarmente passeggera nello sviluppo, e non sembra sopravvivere nell'età adulta. La creatività normativa è rara nelle attività ludiche degli adulti, che quasi mai intervengono direttamente sulle regole dei giochi a cui partecipano. Le esperienze di manipolazione dei regolamenti (Giuliano, 1997) appaiono confinate a gruppi di giocatori magari molto attivi, ma socialmente marginali e numericamente minoritari, quali gli appassionati di specifiche forme di gioco (giochi di ruolo, giochi da tavolo, giochi di scacchiere, giochi di carte).
- **Predominio dei giochi con regole precodificate.** Gran parte dell'attività ludica adulta si risolve nella partecipazione a giochi con regole predefinite, siano essi giochi tradizionali (carte, scacchi, dama), sportivi (calcio, pallavolo, tennis), o commerciali (*Scarabeo*, *Monopoli*, *Dungeons & Dragons*). I giocatori si impegnano in queste attività con vari gradi di coinvolgimento: chi con la superficialità e il disimpegno associati a un semplice passatempo, chi con la determinazione e la devozione proprie di un'autentica passione. In ogni caso, la minore o maggiore maestria acquisita in tali giochi riguarda la capacità di muoversi all'interno delle regole che li definiscono, e non l'opportunità di modificarne la struttura.

Il convergere di queste tre tendenze nel gioco adulto fornisce uno spaccato, necessariamente parziale, sull'evoluzione ludica nel periodo successivo all'infanzia. Concentrandosi esclusivamente sugli aspetti normativi, la traiettoria dominante è la seguente: mentre nel gioco infantile si manifesta un atteggiamento fortemente creativo verso le norme di gioco, prima nella fase del gioco simbolico di gruppo e poi nei giochi di regole con manipolazione normativa, tale creatività sembra perdersi nella transizione al gioco adulto, in cui sia la negoziazione di nuove regole che la manipolazione di norme preesistenti risultano atrofizzate. In altri termini, laddove i bambini mostrano una marcata inclinazione a *giocare con le regole*, creando, negoziando e modificando il contesto delle loro fantasie e le norme dei loro giochi, gli adulti invece appaiono assai più proni a *giocare secondo le regole*, imparando e rispettando regolamenti più o meno complessi, per arrivare a padroneggiarli con maggiore o minore maestria. Quel che è significativo è che tale processo rappresen-

ta, per lo meno dal punto di vista dell'interazione normativa, una *perdita di complessità*: le modalità di gioco sociale tipiche degli adulti appaiono più semplici, e non più complesse, di quelle dei bambini. Questa semplificazione si manifesta nel fatto che i bambini, non avendo o non accettando acriticamente regole predefinite, nei loro giochi devono anzitutto risolvere il problema di stabilire il contesto normativo in cui la loro interazione avverrà e andrà interpretata – un problema che, per gli adulti, è già risolto dal riferimento a un sistema di regole precodificato e tacitamente accettato nella sua interezza da tutti i giocatori.

Si è discusso altrove (Paglieri, 2005) delle implicazioni che questa perdita di complessità ha sulle competenze morali, e dei rischi che ciò comporta. Qui si vuole invece sottolinearne le conseguenze dal punto di vista dell'educazione alla *cittadinanza*, e sul ruolo che le esperienze di gioco possono avere in essa. Se accettiamo, sulla scorta di Piaget e molti altri, l'analogia fra le competenze normative affinate nel gioco infantile e il vissuto normativo di un cittadino maturo, diventa naturale estendere simili considerazioni anche al gioco degli adulti, chiedendosi se esso rimanga un'efficace "palestra della cittadinanza", o se invece non perda tale ruolo, magari in favore di altre funzioni.

La risposta a questo quesito dipende in modo cruciale da come si intende il ruolo del cittadino nella società, con particolare riferimento alla sua posizione rispetto alle norme sociali condivise (leggi, consuetudini, usi e costumi). Nell'ottica piagetiana di una "moralità ubbidiente", il cittadino ideale è colui che, senza vincolo di costrizione e con desiderio di cooperazione, si sottomette spontaneamente alle norme sociali e ne pratica con devozione il rispetto. Relativamente a questa visione della cittadinanza, i giochi degli adulti continuano quindi a essere luoghi preposti alla pratica morale ed eccellenti fucine di probi cittadini – anzi, rappresentano l'ideale del gioco, dal punto di vista della sua funzione per lo sviluppo sociale e la condotta normativa.

Tuttavia, è bene ricordare che esistono altre visioni della cittadinanza, altrettanto degne di considerazione – o, se si preferisce, altri aspetti del vivere comune su cui è bene porre l'accento, in aggiunta e non in conflitto con il rispetto reciproco enfatizzato da Piaget. In particolare, è giustamente diffusa l'idea che la cittadinanza implichi, e addirittura richieda, *un'etica della partecipazione*, in cui il singolo si fa letteralmente parte della società in cui vive, condividendone, in modi e misure diverse, onori e oneri. Rispetto a questa visione, l'obbedienza alle norme non è sufficiente a definire i diritti e i doveri di un cittadino, a cui viene anche richiesto di partecipare alla definizione di tali norme, per vie dirette o indirette. Tale partecipazione al processo di creazione della norma, che è poi la genesi della struttura sociale stessa, non può essere demandato in toto a un'autorità più alta, fosse anche un corpo legislativo democraticamente eletto, poiché richiede anzitutto un interesse e una sensibilità al contenuto delle norme da parte dell'individuo. Il cittadino è chiamato a prendere coscienza delle conseguenze sociali di un atto normativo, e a farsi *corresponsabile* di esso – o indirettamente (per esempio, monitorando e reagendo alla condotta dei parlamentari che ha contribuito a eleggere) o direttamente (come nel caso delle leggi di iniziativa popolare e dei referendum). Questo richiede degli atti di creatività normativa, non dissimili, nella loro natura, dalle esperienze di definizione e manipolazione delle regole caratteristiche del gioco infantile.

Tornando invece al gioco degli adulti, e osservandolo ora dal punto di vista di un'etica della responsabilità normativa, se ne scorgono subito i limiti, per lo meno sotto il profilo dell'educazione alla cittadinanza. Sembra infatti che i giocatori adulti tendano ad abdicare e delegare le proprie responsabilità sulle regole di gioco, in favore di un diverso piacere, quello della competizione (con se stessi o con altri) all'interno di schemi normativi ben strutturati ed efficaci, ma decisi da altri. Tale piacere è per l'appunto diverso, e non necessariamente peggiore, rispetto all'invenzione normativa caratteristica del gioco infantile – anzi, è evidente che esso può servire ad altri, non meno importanti allenamenti, per esempio delle capacità logico-cognitive. Tuttavia, se guardiamo al gioco come a una forma di esercizio sociale, volto cioè a sperimentare forme nuove di relazioni interpersonali, si conferma l'impressione che i giochi adulti costituiscano, da questo punto di vista, un'involuzione dei giochi infantili. Essi infatti presuppongono una morale dell'ubbidienza, ma non fanno nulla (o quasi) per incoraggiare un'etica della responsabilità.

#### 4. Conclusioni: se, dove e come intervenire

La ricerca psicopedagogica sul gioco pone, di solito, più domande che risposte – e questo non è certo un male. Un primo problema riguarda l'opportunità di intervenire o meno nel naturale sviluppo del comportamento ludico. In quanto attività necessariamente libera, il gioco non solo non può essere imposto (Bateson, 1996), ma neppure si può intaccare più di tanto l'autonomia dei giocatori: questo dovrebbe indurre il pianificatore sociale a una grande cautela, con interventi volti più a garantire ai bambini tempi e spazi per il loro gioco, piuttosto che a imporre loro esperienze ludiche preconfezionate (Tonucci, 2005). Simili considerazioni si applicano anche a interventi educativi basati sul gioco, a scuola e altrove: costruire una pedagogia del gioco è cosa ben diversa dallo sfruttare il gioco a fini pedagogici, o presunti tali (Farné, 2005), e si dovrebbero in generale evitare usi strumentali dell'attività ludica – ciò che Staccioli chiama, giustamente, “attività ludiformi” (1998). Il che però ci lascia con uno scottante problema: posto che si possa fare qualcosa, *che fare?*

Lo stesso dilemma si pone rispetto al ruolo del gioco nell'educazione alla cittadinanza. Le considerazioni presentate in questa ricerca suggeriscono due conclusioni di carattere generale:

- il gioco infantile di gruppo, sia simbolico che con regole, rappresenta un momento significativo nella *definizione di competenze normative* che il bambino potrà poi trasferire alla sua esperienza di cittadino, sia in età infantile che adulta – e tutto ciò avviene *spontaneamente*, senza bisogno di interventi appositi;
- i giochi degli adulti privilegiano un rapporto di *obbedienza alle regole*, marginalizzando il ruolo del giocatore in quanto responsabile nella definizione della norma stessa, e questo non favorisce (benché non necessariamente danneggia) lo sviluppo di un'etica della responsabilità a fondamento della cittadinanza.

Ora, a fronte di questo quadro, è necessario intervenire? Se sì, rispetto a quali aspetti e in che modi? Senza alcuna pretesa di completezza, sarà opportuno offrire un'ipotesi di risposta a queste domande. Si può allora suggerire che, rispetto ai giochi infantili, sarebbero utili degli interventi *difensivi*, o meglio *protettivi*, volti cioè a tutelare la libertà dei bambini di continuare a beneficiare di quelle opportunità educative che il gioco, in quanto attività spontanea e libera, offre loro<sup>6</sup>; relativamente invece ai giochi degli adulti, si dovrebbero piuttosto ipotizzare interventi *propositivi*, orientati cioè a risvegliare quelle pratiche di creatività normativa interne al gioco che, col passaggio all'età adulta, sembrano assopirsi.

Apparirà forse strano che si contempi qui la possibilità di interventi sociali orientati anche al gioco adulto, e non solo al gioco infantile. Si tratta invece di una conclusione ovvia delle considerazioni svolte finora, e un segno di rispetto nei confronti del gioco, sia esso praticato da bambini o da adulti. Resta poi naturalmente da stabilire se l'involuzione normativa osservata nei giochi degli adulti non sia già naturalmente compensata dall'aprirsi di altri spazi di esperienza, in cui l'adulto si trova a praticare quella manipolazione delle norme che trascura nei propri giochi. Tuttavia, poiché l'esistenza di tali contesti vicari in cui fare esperienze creative dal punto di vista normativo non appare a oggi così evidente (chi scrive non è infatti riuscito a trovare un solo esempio lampante in tal senso), sarebbe grave non prendere in considerazione la possibilità di interventi mirati a “risvegliare il piccolo legislatore” che dorme in ciascuno di noi, e che può giocare un ruolo così cruciale nel dibattito normativo di una società matura.

Tornando infine ai giochi dei bambini, varrà la pena concludere indicando da quali pressioni essi vadano difesi – infatti, se nulla li minacciasse, sarebbe inutile auspicare un'attenzione alla loro tutela da parte della società. Purtroppo, le minacce al gioco dei bambini non mancano, e arginarle richiederà in futuro interventi profondi e strutturali, che qui si possono solo accennare. Vari mutamenti sociali ed economici contribuiscono oggi a rendere il gioco infantile un'attività a rischio, soggetta a pressioni di diversa natura.

- **Pressioni socioculturali.** Il diverso stile di vita e la forte urbanizzazione caratteristici delle società industriali si traducono in una progressiva perdita di spazi “sicuri” per i bambini, e in generale per i cittadini più deboli, a cui si accompagna il proliferare di luoghi specializzati nell'accoglienza di specifiche fasce di utenza (anziani, disabili, bambini). Questo si ripercuote inevitabilmente sulle pratiche ludiche, spesso con effetti deleteri: il gioco, che un tempo era l'attività interstiziale per eccellenza, capace cioè di vivere e prosperare in contesti fortemente inseriti nel tessuto urbano (cortili, strade, parchi, parrocchie, giardini, portici), si trova sempre più vincolato e irreggimentato entro spazi e tempi rigidamente predefiniti (ludoteche, asili nido, palestre, palazzetti, doposcuola), in cui la presenza degli adulti è pressoché costante e l'autono-

---

<sup>6</sup> In proposito, vale la pena ricordare che il diritto al gioco è sancito anche dalla Convenzione ONU sui diritti del fanciullo, 1989, art. 31, comma 1.

mia dei bambini fortemente ridotta (Tonucci, 2005), con conseguente impoverimento delle esperienze normative possibili attraverso il gioco.

- **Pressioni politiche.** I tentativi di intervento su e attraverso il gioco sono, talvolta, peggiori dei mali che si propongono di curare. Per esempio, politiche di potenziamento delle ludoteche a cui non si accompagni un percorso di formazione degli operatori che in esse dovranno lavorare rischia di moltiplicare i contesti volti al controllo dei bambini, piuttosto che favorire la loro libera espressione attraverso esperienze di gioco spontaneo e autonomo. Estremizzando, si potrebbe dire che simili politiche soddisferanno più i bisogni degli adulti, impegnati al lavoro e impossibilitati a seguire i figli, che non le esigenze dei bambini. Similmente, interventi educativi che si propongono di sfruttare il gioco come fattore motivazionale per favorire apprendimenti nozionistici o logico-cognitivi (tipo “impariamo la matematica giocando a sudoku...” ) non possono e non devono costituire l’unica proposta formativa basata sul gioco, poiché di esso colgono solo la dimensione strumentale: si fanno giocare i bambini affinché imparino qualcosa d’altro senza nemmeno accorgersene (Staccioli, 1998; Farné, 2005). Così facendo, si svilisce tanto il gioco, che è di per se stesso veicolo di importanti acquisizioni educative, quanto l’apprendimento, che per sua natura richiede (e deve richiedere) anche adeguati sforzi e comprensibili fatiche.
- **Pressioni economiche.** Esiste da tempo un fiorente mercato del gioco e del giocattolo (Kline, 1995), rispetto al quale la propensione ludica è vista come una domanda da soddisfare con adeguati prodotti e servizi, e per il quale infanzia, adolescenza e maturità sono fasce di mercato, non fasi di sviluppo. Per quanto capita spesso che specifici prodotti ludici si trovino al centro di accese polemiche, di solite sterili e fraintese (si pensi alle periodiche condanne dei videogiochi o dei giochi di ruolo), è raro che si discuta l’impatto che la mercificazione del gioco ha sullo sviluppo dei bambini. È invece proprio questo un tema su cui la società dovrebbe riflettere, poiché non è affatto detto che l’enorme quantità e varietà di giochi commerciali oggi disponibili rappresenti una conquista della nostra civiltà – anzi, è legittimo chiedersi se tanta abbondanza si traduca davvero in una possibilità di maggiore scelta da parte dei bambini, o piuttosto non impedisca loro di conoscere la libertà di inventarsi i propri giochi. Dal punto di vista di un’etica della responsabilità, infine, è chiaro che il giocatore-consumatore ha ben minori opportunità rispetto al giocatore-inventore: quindi, se un intervento è necessario rispetto al mercato del gioco, non si tratterà certo di censurare questo o quel prodotto, bensì di mettere in discussione il primato stesso del giocattolo come merce.

Su quest’ultimo aspetto, e con particolare attenzione a quali cittadini ci preme formare attraverso i giochi dei nostri bambini, concluderò con una citazione dai *Pensieri sull’educazione* di John Locke. Se si tiene presente che Locke scriveva alla fine del Seicento, le sue osservazioni sugli effetti dei giocattoli commerciali nell’educazione dei bambini non mancheranno di suonare come una straordinaria, inquietante profezia. Ma è bene ricordare che l’avverarsi o meno di queste fosche previ-

sioni dipende dalle scelte che la nostra società saprà fare sulle politiche del gioco nei prossimi anni – come a dire, questo è un gioco le cui regole possiamo ancora riscrivere. Facciamolo, dunque.

Un'altra cosa che riguarda i giocattoli dei bambini merita l'attenzione dei genitori. Sebbene sia ammissibile che i bambini posseggano giocattoli di varia specie, pure credo che non se ne dovrebbero mai comperare. Questo impedirà quella gran varietà di cui spesso sono sovraccarichi; la quale insegna soltanto a correr dietro ai cambiamenti e alle cose superflue; ad essere irrequieti, ad aver l'animo perpetuamente teso verso qualcosa, pur che sia nuova, senza mai esser soddisfatto di ciò che ha. La corte che si fa a persone di riguardo recando regali ai loro bambini, cagiona a questi un grave danno. Essi imparano l'orgoglio, la vanità e la cupidigia, quasi ancor prima di saper parlare: ed io ho conosciuto un bimbetto così attirato dal numero e dalla varietà dei suoi giocattoli, che ogni giorno stancava la cameriera facendoglieli passar in rivista; ed era così abituato all'abbondanza, da non averne mai abbastanza e chieder sempre: "E poi? E poi? Che altro avrò ancora?". Bella preparazione per moderarne i desideri! Proprio la giusta maniera per formarne un uomo felice e soddisfatto! (1970, p. 175-176)

## Riferimenti bibliografici

- Allen, C., Bekoff, M.  
2005 *Animal play and the evolution of morality: An ethological approach*, in «Topoi. An international review of philosophy», 24-2, p. 125-135
- Bateson, G.  
1976 *Una teoria del gioco e della fantasia*, in *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, p. 218-235
- 1996 *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno «Gioca!»*, Milano, Raffaello Cortina
- Bencivenga, E.  
1995 *Giocare per forza. Critica alla società del divertimento*, Milano, Mondadori
- Bekoff, M., Byers, J.A. (a cura di)  
1998 *Animal play: Evolutionary, comparative and ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press
- Bruner, J.S., Jolly, A., Silva, K. (a cura di)  
1981 *Il gioco*, 4 voll., Roma, Armando
- Burghardt, G.M.  
2005 *The genesis of animal play*, Cambridge, MIT Press
- Caillois, R.  
1981 *I giochi e gli uomini*, Milano, Bompiani
- Conte, R., Castelfranchi, C.  
1996 *La società delle menti*, Torino, UTET
- Erikson, E.  
1981 *I giocattoli del bambino e le ragioni dell'adulto*, Roma, Armando
- Fagen, R.M.  
1981 *Animal play behaviour*, New York, Oxford University Press
- Farné, R.  
2005 *Pedagogy of play*, in «Topoi. An international review of philosophy», 24-2, p. 169-181

- Fein, G.  
1981 *Pretend play in childhood: An integrative review*, in «Child Development», 52, p. 1095-1118
- Garvey, C.  
1979 *Il gioco*, Roma, Armando
- Giuliano, L.  
1997 *I padroni della menzogna*, Roma, Meltemi
- Goffman, E.  
1979 *Espressione e identità*, Milano, Mondadori
- Gombrich, E.  
1971 *A cavallo di un manico di scopa. Saggi di teoria dell'arte*, Torino, Einaudi
- Göncü, A., Perone, A.  
2005 *Pretend play as a life-span activity*, in «Topoi. An international review of philosophy», 24-2, p. 137-147
- Huizinga, J.  
1973 *Homo ludens*, Torino, Einaudi
- Kline, S.  
1995 *The promotion and marketing of toys: Time to rethink the paradox?*, in A. Pellegrini (a cura di), *The future of play theory*, Albany, SUNY Press, p. 165-185
- Locke, J.  
1970 *Pensieri sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- McLuhan, M.  
1967 *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore
- Millar, S.  
1974 *La psicologia del gioco infantile*, Torino, Boringhieri
- Pagliari, F.  
2002 *Credendo di giocare. Verso un'interpretazione cognitivista dei processi ludici*, in «Sistemi intelligenti», 14, 3, p. 371-415
- 2005 *Playing by and with the rules: Norms and morality in play development*, in «Topoi. An international review of philosophy», 24-2, p. 149-167
- Piaget, J.  
1972a *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera
- 1972b *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia
- Smith, P.K. (a cura di)  
1984 *Play in animals and humans*, New York, Blackwell
- Staccioli, G.  
1998 *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci
- Sutton-Smith, B.  
1966 *Piaget on play: A critique*, in «Psychological Review», 73, p. 104-110
- 1997 *The ambiguity of play*, Cambridge, MIT Press
- Tonucci, F.  
2005 *Citizen child: Play as welfare parameter for urban life*, in «Topoi. An international review of philosophy», 24-2, p. 183-195
- Vygotskij, L.S.  
1987 *Il ruolo del gioco nello sviluppo*, in *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, p. 135-152
- Walton, K.L.  
1990 *Mimesis as make-believe. On the foundations of the representational arts*, Cambridge, Harvard University Press
- Winnicott, D.  
1974 *Gioco e realtà*, Roma, Armando

# Giochi matematici

Paola Supino

Ricercatrice di Geometria, Università degli studi di Roma Tre

*Mathematics, perhaps more than any other activity, is suited to games that demand strategy, cleverness and imagination. Mathematics is the basis for many childhood games, but it is also the basis for modern games and games intended for adults: the classical card games, electronic games, the ancient and nowadays very fashionable Sudoku. Why do we play with maths? The author outlines the history of the origins of mathematics and of its less ludic aspects, also giving some examples of mathematical games in the past. She concludes that not only does the ludic approach to maths for didactic purposes belong to the present day, but has been present since the origins of mathematics. On the other hand, by its very nature mathematical science lends itself to being interpreted as a game, because it is challenging, stimulates the imagination and taste for discovery, but also because it is difficult and inaccessible, which also makes it fascinating. In this sense we may say that a professional in mathematics, a modern-day researcher, “plays” with the object of his or her research, cultivating the pleasure of the challenge of understanding a subject and of the strategy used to obtain a result.*

La matematica, forse più di qualsiasi altra attività, si presta ai giochi che richiedono strategia, astuzia, immaginazione. La matematica è alla base di tanti giochi della nostra infanzia: chi non ha mai giocato col cubo di Rubik, a filetto, a quindici, a battaglia navale? Ma è anche alla base di giochi moderni e di giochi destinati agli adulti: i classici giochi a carte, i giochi elettronici, l'antico e oggi molto in voga sudoku.

Perché si gioca con la matematica? Nell'introduzione a *I delitti della Rue Morgue* (1841) lo scrittore e poeta Edgar Allan Poe fornisce una risposta a questa domanda, che qui riporto:

Le facoltà mentali che si definiscono analitiche non sono in se stesse molto facilmente analizzabili. Le possiamo apprezzare soltanto dai loro risultati. Quello che ne sappiamo è che per chi le possiede al massimo sono una delle più vive fonti di piacere.

Come l'uomo forte gode della sua forza fisica e si compiace durante gli esercizi che mettono in azione i muscoli, così l'analitico coglie il suo momento di gloria in questa attività mentale la cui funzione è risolvere. Trae godimento anche dalle più banali occasioni in cui possa impegnare il proprio talento. Va pazzo per gli enigmi, i rebus e i geroglifici; in ogni soluzione dispiega una capacità di acume che per la gente comune assume le proporzioni del miracolo. I risultati ricavati genialmente dallo spirito e dall'essenza del metodo, hanno, in realtà, tutto l'aspetto dell'intuizione. Questa capacità di risoluzione trae probabilmente molta forza dallo studio della matematica, e in particolare, dalla più alta disciplina di questa scienza che, molto impropriamente e solo in ragione delle sue operazioni deduttive, viene definita analisi, come se fosse l'analisi par excellence [...].

La facoltà di analisi non deve essere confusa con la semplice ingegnosità; perché, mentre l'analista è necessariamente ingegnoso, capita spesso che l'uomo ingegnoso sia assolutamente incapace di analisi [...]. Tra l'ingegnosità e l'attitudine analitica c'è una differenza molto più grande di quella che passa tra la fantasia e l'immaginazione, ma di tipo rigorosamente analogo. Si vedrà insomma che l'uomo ingegnoso è sempre pieno di fantasia e che l'uomo veramente dotato di immaginazione non è altro che un analista.

Di fatto, la logica e la matematica sono alla base di qualsiasi gioco: perché un gioco abbia vita è necessario stabilirne le regole, ed è necessario che tali regole siano non in contraddizione tra loro, e tali che lo svolgimento del gioco duri almeno quel tanto che basta a coinvolgere tutti i giocatori, a farli partecipare al gioco stesso e ad arrivare al termine, che sia questo la determinazione del vincitore o la conquista di un risultato.

La connessione tra matematica e giochi è tale che esiste tutta una branca della matematica dedicata alla "teoria dei giochi" e alle "strategie".

Questa teoria analizza situazioni di conflitto e ne cerca soluzioni competitive e cooperative tramite l'uso di modelli. La teoria studia dunque quali sono le possibili decisioni individuali in situazioni di interazione tra diversi soggetti, tenendo conto che le decisioni di un soggetto possono influire sui risultati conseguibili da parte di un rivale, e che tutti devono essere a conoscenza delle regole del gioco, ed essere consapevoli delle conseguenze di ogni singola mossa. Vengono presi in considerazione sia gli aspetti aleatori sia l'azione del caso connessa con le possibili scelte che gli individui hanno a disposizione per raggiungere gli obiettivi.

Si noti che le applicazioni della teoria non hanno affatto fini ludici, ma vanno dal campo economico e finanziario a quello militare, dalla politica alla sociologia, dalla psicologia all'informatica, dalla biologia allo sport.

Insomma: giochi matematici o matematica attraverso il gioco? Se si va a sentire un convegno di matematici, non è raro trovarsi di fronte, insieme a lavagne piene di simboli, a racconti di aneddoti e a definizioni colorite e giocose, che i matematici amano usare – seguendo l'esempio, come vedremo, di antichi maestri – per attirare l'attenzione e accattivare l'uditorio in una presentazione che altrimenti potrebbe essere pesante e noiosa anche per gli addetti ai lavori. Il motivo di un uso colorito e disinvolto delle definizioni di oggetti e di strategie inventate dai matematici è anche quello di manifestare l'aspetto ludico che affianca il faticoso lavoro di ricerca. L'approccio ludico alla matematica per fini didattici è non solo attuale, ma storicamente testimoniato fin dalle origini della matematica stessa. D'altra parte, come suggerisce Poe, la scienza matematica si presta per sua natura a essere interpretata come un gioco, per le sue caratteristiche di sfida, fantasia e gusto della scoperta, ma anche per la sua difficoltà e la sua inaccessibilità, che ne determina anche il fascino. In questo senso si può dire che un professionista della matematica, un ricercatore di oggi, "gioca" con l'oggetto della sua ricerca, coltivando il piacere della sfida alla comprensione di un argomento e della strategia per il conseguimento di un risultato. Questo atteggiamento è in un certo senso molto naturale nell'approccio alla matematica. Pensiamo all'interesse che tutti gli scolari hanno verso i primi esempi di scrittura cifrata: i bambini della scuola elementare si tramandano uno con l'altro la

scrittura al rovescio di Leonardo da Vinci, la trasposizione delle lettere alla Giulio Cesare e altri rudimentali metodi di cifratura. Torniamo così alla matematica “per professionisti”: la teoria dei codici, che è nata, dal punto di vista temporale, proprio da questi esempi concreti, è oggi uno dei settori più interessanti e di punta della ricerca avanzata in matematica. Le applicazioni di tale teoria sono ormai indispensabili alla vita moderna, non più soltanto per motivi bellici, ma per motivi civili. Infatti, la trasmissione di informazioni attraverso la rete Internet, da quella aperta a quella protetta – per citare un solo esempio, la trasmissione di informazioni di carattere bancario – è basata su una raffinata teoria dei codici.

## 1. Un po' di storia

Di giochi matematici, di dadi e scacchiere, di indovinelli ed enigmi, si hanno tracce in tutte le civiltà, dalle più antiche a oggi. Il papiro Rhind, che risale al 1660 a.C., è forse il più famoso e interessante testo di matematica nelle antiche civiltà mediterranee. Vi si trovano esempi di calcolo di numeri e frazioni – in forma di tabelle – e 84 problemi risolti, elencati e numerati, che riguardano per lo più questioni pratiche: divisione di porzioni, calcoli di aree di terreni. Alcune soluzioni descritte usano le equazioni lineari, in cui l'incognita, che oggi indicheremmo con una  $x$ , è indicata con un geroglifico che sta per “mucchio”. Tra i calcoli di aree compare anche l'area approssimata del cerchio. Il problema n. 79, invece, non ha carattere pratico, ma ha tutto l'aspetto di un gioco matematico. Sul papiro è presentato in forma schematica, ma che è stato poi interpretato e tramandato a mo' di filastrocca:

Ciascuna delle sette case contiene sette gatti,  
ciascuno di loro mangia sette topi.  
Ciascun topo aveva mangiato sette spighe di grano.  
Ciascuna spiga avrebbe prodotto sette staia di farina.  
Di quante cose abbiamo parlato progressivamente?

La particolarità di questo quesito è proprio la sua forma di matematica “ricreativa”, la più antica di cui si abbia traccia nel mondo occidentale. Come osserva Raffaella Franci nell'introduzione al libro di Alcuino (2005), l'esame di questo quesito e della sua soluzione presentata sul papiro «mette in evidenza quelli che sono gli aspetti peculiari di questa disciplina, il carattere astratto e giocoso da un lato e la tendenza a formulare regole generali per la soluzione di problemi simili». La matematica quindi veniva trasmessa in collezione di problemi, come nel papiro di Rhind e nelle tavolette babilonesi oppure in forma aneddotica, all'interno di leggende e racconti. Nell'antichità la matematica era semplicemente uno strumento di risoluzione di problemi pratici, e solo per questa sua utilità veniva tramandata. Soltanto nella Grecia classica a questo aspetto si affianca il punto di vista moderno: la matematica come scienza della dimostrazione ipotetico-deduttiva, e dunque come strumento non solo computazionale ma educativo e formativo per l'uomo civile.

Ricordiamo come la storia e la mitologia della antica Grecia sono ricche di enigmi, di sfide, e molti tra questi sono a carattere matematico. Servivano, al pari delle

competizioni fisiche, a esaltare l'intelligenza e la superiorità di un personaggio, che fosse un re, un semidio, oppure un umile davanti a un potente. Oltre alla matematica utilitaristica, che comunque veniva trasmessa attraverso raccolte di problemi sempre più spesso presentati in forma di matematica ricreativa, comparivano i giochi matematici, con lo scopo esplicito di progredire nella conoscenza. Possiamo ricordare ad esempio il problema della duplicazione del cubo, posto dall'oracolo di Apollo a Delo o a Chio, oppure i paradossi, come il celeberrimo di Achille e la tartaruga. Nell'*Antologia Palatina*, una raccolta di epigrammi greci suddivisi in 15 capitoli, abbiamo un intero capitolo dedicato a giochi matematici. L'*Antologia* fu compilata nel X secolo ma basata su raccolte precedenti, e ritrovata nella biblioteca Palatina di Heidelberg nel XVII secolo, ed è una delle più famose fonti di antichi testi greci. Il quattordicesimo capitolo è dedicato agli epigrammi aritmetici e indovinelli. Senz'altro famoso è quello dedicato al matematico Diofanto, le cui indicazioni forniscono l'età del matematico alla sua morte, a patto però di impostare un calcolo algebrico.

Come già detto, matematica pratica e/o ludica fa parte di tutte le civiltà antiche, anche nella tradizione cinese e indiana la trasmissione della matematica avveniva in forma ludica. In Cina questa veniva anche affiancata dallo studio di regole teoriche, in India i problemi matematici venivano presentati sempre in forma di storiella, addirittura in versi, come per gli epigrammi greci, per facilitarne la memorizzazione. L'aspetto ludico e "l'estetica" della presentazione della matematica avevano dunque lo scopo di trasmettere un sapere che veniva riconosciuto come non solo utile ma indispensabile. Tra le antiche civiltà non va dimenticata quella islamica, la cui matematica si sviluppò autonomamente e grandemente dopo gli iniziali influssi indiani, a partire dal VII secolo. Nella matematica islamica si trovano numerosi esempi di problemi di ispirazione ludica, ad esempio l'arte di indovinare un numero pensato da qualcun altro, ponendogli le domande "opportune".

Arriviamo ora al Medioevo europeo. La fine dell'Impero romano portò la perdita dell'educazione organizzata e una generalizzata decadenza culturale cui solo i monasteri benedettini cercarono di porre un argine, coltivando lo studio e la trascrizione di testi classici. Fu Carlo Magno che dette un impulso consapevole all'innalzamento generale del livello culturale, finalizzato alla rinascita della civiltà latina e cristiana. Egli stesso dava il buon esempio studiando sotto la guida del monaco Alcuino di York, direttore della scuola più famosa d'Europa, e grande organizzatore dei progetti educativi voluti dallo stesso Carlo Magno per il suo regno. Fortunatamente, sotto la guida di Alcuino, Carlo Magno si rivelò un grande appassionato di matematica e giochi matematici. Citando ancora Raffaella Franci, «Alcuino, che per tutta la vita si era dedicato all'insegnamento e alla sua organizzazione, aveva ben chiaro il ruolo formativo della matematica nello sviluppo delle capacità mentali dei giovani, ma aveva anche intuito che per attirarli bisognava proporre loro dei problemi divertenti».

Fu così che tra i tanti testi didattici preparati da Alcuino ce ne fu uno dedicato proprio ai giochi matematici: *Propositiones ad acuendos juvenes*, problemi per rendere acuta la mente dei giovani. È molto interessante come l'intento di Alcuino sia manifestato esplicitamente già nel titolo. Tale intento, rendere "acuta" la mente dei giovani utilizzando come strumento una matematica pratica, ma esposta in maniera ludica e accattivante, era, per l'epoca, davvero innovativo.

Il testo è uno dei pochi di matematica dell'epoca che ci sono pervenuti. I problemi in esso raccolti, tutti in forma di giochi, risalgono a ogni tempo precedente, e risultano ancora molto attuali, nel senso che molti degli scherzi e indovinelli presentati si ritrovano, anche se espressi in forme diverse, in testi moderni di giochi matematici.

Vale la pena citare il problema della traversata. È un problema di logica tramandatosi fino a noi con vari soggetti e in varie forme (i mariti gelosi, le figlie capricciose ecc.) e riscontrabile anche in altre culture, ad esempio in culture africane. Il testo di Alcuino è quello che ha dato origine al detto popolare “salvare capra e cavoli”, questo ci ricorda come il ruolo educativo dei giochi matematici sia radicato nella nostra cultura, anche se in maniera a volte inconsapevole. Dalla traduzione di Raffaella Franci:

Un uomo doveva trasportare al di là di un fiume un lupo, una capra e un cavolo e non poté trovare una altra barca se non una che era in grado di portare solo due di essi. Gli era stato ordinato però di trasportare tutte queste cose di là senza alcun danno. Chi è in grado dica in che modo poté trasferirli indenni.

Una, non l'unica, soluzione sta nel portare uno alla volta da un lato all'altro della riva prima la capra, poi il lupo ma riportando indietro la capra, poi lasciando la capra e portando il cavolo, infine tornando a riprendere la capra. Tutte le soluzioni sono di questo tipo e comportano lo stesso numero di viaggi.

Al libro di Alcuino ne seguirono numerosi altri nei secoli successivi in tutta Europa. In Italia, nel 1202 fu pubblicato da Leonardo Pisano, detto Fibonacci (1170-1250), il *Liber abaci*, con l'intento di diffondere in Occidente il sistema numerico indo-arabico, molto più pratico di quello romano per effettuare i calcoli. Vi si trovano moltissimi problemi di matematica ricreativa, probabilmente per accattivare il lettore, così come Alcuino aveva insegnato. In questo periodo già erano in voga sfide matematiche. L'imperatore Federico II organizzò un grande torneo cui partecipò lo stesso Fibonacci. La tradizione prosegue nei secoli successivi. Non mancano dal Quattrocento in poi testi in cui l'intento puramente ricreativo della matematica è esplicito: il gioco matematico veniva comunemente usato per rallegrare riunioni conviviali. Una testimonianza di ciò si ritrova nel *De viribus quantitatis* del frate matematico Luca Pacioli (1445-1514), e nel *Libro dicto de giochi mathematici* di Pietro Nicolao d'Antonio da Filicaia, risalenti entrambi ai primi del XVI secolo. Andando avanti nei secoli la storia dei giochi matematici si intreccia sempre più con quella che oggi verrebbe chiamata matematica pura, essendo molti problemi posti inizialmente come giochi all'origine di teorie matematiche completamente nuove, come la topologia e la teoria dei grafi. Uno dei più geniali matematici della storia, Eulero (1707-1783) è famoso al grande pubblico per aver formulato il problema dei ponti di Königsberg, capostipite dei problemi di teoria dei grafi, e per le sue teorie sulle soluzioni di quadrati latini.

Facciamo un salto di un altro secolo per citare due diffusissimi giornali di problemi di matematica ricreativa nell'Inghilterra dell'Ottocento: *Ladies' Diary*, in stampa già dal Settecento, e *Gentleman's Diary*, fusi poi insieme nel *Lady's and Gentleman's Diary*, stampato fino al 1841. Vi comparivano rebus, rompicapi e problemi matematici, a volte anche piuttosto complicati, proposti da tutti i grandi matematici inglesi.

Ai giorni nostri il divertimento intellettuale basato sulla matematica è davvero molto diffuso. Il riconosciuto padre dei giochi “moderni” è Martin Gardner, che

nel 1957 inizia la sua rubrica mensile sulla rivista *Scientific American*. Riviste e gare sono ormai diffuse in tutto il mondo.

Al pari di Alcuino di York, Martin Gardner dice:

Ho sempre pensato che il modo migliore per rendere la matematica interessante a studenti e non, sia quello di accostarla come fosse un gioco. A livelli superiori, quando è applicata a problemi concreti, essa può e deve essere terribilmente seria. A livello più basso, nessuno studente può essere motivato a studiare, ad esempio, la teoria astratta dei gruppi dicendogli che la troverà bella, interessante, o addirittura utile quando diventerà un fisico delle particelle elementari. Sicuramente il modo migliore per tenere sveglio uno studente è quello di presentargli giochi matematici abbastanza complicati, puzzles, trucchi “magici”, giochi di prestigio, paradossi, modelli, giochi di parole, insomma tutte quelle cose che gli insegnanti pedanti cercano di evitare perché sembrano frivole.

Concludiamo col citare i campionati internazionali di matematica, in cui studenti e partecipanti di tutte le età si cimentano con numerose prove ed enigmi di tipo logico-matematico, attraverso un sistema selettivo delle squadre.

In Italia nel 2005 si è tenuta la dodicesima edizione. Vi hanno partecipato più di 20.000 concorrenti, suddivisi in più di novanta sedi su tutto il territorio nazionale. Il gruppo di ricerca PRISTEM dell'Università Bocconi di Milano ha organizzato i campionati per la prima volta nel 1994 con poco più di 400 concorrenti, tutti milanesi. L'incremento dei partecipanti di edizione in edizione è dovuto senz'altro alla cura dell'organizzazione, cui partecipano docenti di università e scuole, ma anche all'interesse degli studenti. In Francia esiste un'attiva federazione, la FFJM (Fédération française des jeux mathématiques), il cui campionato nasce nel 1987, sponsorizzato dalle riviste *Jeux et Stratégie* e *Science et vie*, che collabora con il PRISTEM italiano e con organizzazioni di numerosi Paesi oltre l'Italia: Belgio, Svizzera, Niger, Tunisia, Canada, Polonia, Lussemburgo, Bosnia, Ciad, Giappone, Slovenia, Ucraina, Russia, Giappone ecc. Gli obiettivi dichiarati della federazione francese di giochi matematici sono quelli di sviluppare la matematica attraverso il gioco, di incrementare l'interesse del pubblico per la matematica come scienza e di diffondere il piacere per la ricerca scientifica.

## 2. Alcuni esempi di giochi matematici

### 2.1 Giochi per bambini

- **Trecentosessantacinque** (dal libro *Giochi per star meglio*, di Elio Giacone).

Si gioca con un numero di giocatori da due a sei, servono tre dadi. Il primo giocatore lancia i dadi e mescola a suo piacere le tre cifre ottenute, cercando di comporre un numero il più possibile vicino al 365 (con un due, un quattro e un sei, per esempio, il meglio che può fare è 426...). Se il risultato non lo soddisfa, può rilanciare i dadi una seconda ed eventualmente una terza volta, scegliendo poi il migliore dei tre risultati ottenuti. Ciascuno degli altri giocatori ha a disposizione tanti lanci quanti sono quelli effettuati dal compagno per cercare di realizzare un risultato migliore del suo. Un punto a chi si avvicina di più al 365. Il gioco riprende cambiando il primo lancia-

tore e così via, finché tutti i giocatori non hanno lanciato cinque volte i dadi per primi. Vince il giocatore che conclude il gioco con il punteggio più alto.

- **Numeri a catena** (dal sito di Elio Giaccone all'indirizzo web <http://www.igiochidielio.it/>).

In cerchio, il primo giocatore dice un numero da uno a cinque, il secondo un numero da sei a dieci, il terzo il numero corrispondente alla somma dei primi due, il quarto alla somma del secondo e del terzo e così via. Dal terzo giocatore in poi, ciascuno deve sempre dire il numero pari alla somma di quelli detti dai due compagni che lo hanno preceduto. Naturalmente, quando il gioco arriverà, essendo i giocatori in cerchio, da chi lo ha iniziato, questi dovrà procedere come i compagni e non riprendere tutto da capo. Chi sbaglia, viene eliminato ed esce dal cerchio, mentre il gioco prosegue senza interruzioni. Questo costringe tutti i giocatori a restare sempre concentrati e a non limitarsi a fare attenzione solo ai due compagni che li precedono. Vincono gli ultimi due giocatori rimasti in gara.

## 2.2 Gli scacchi

Anche gli scacchi, gioco di antichissima origine indiana, per le caratteristiche di logica e strategia del gioco, possono essere considerati un gioco matematico, e alla matematica, in particolare al “saper contare” fa riferimento la leggenda della nascita di tale gioco. Secondo la leggenda infatti il gioco fu inventato da un bramino indiano per consolare un re della perdita del figlio in battaglia. Il gioco servì a distrarre il re e ad alleviarlo del suo dolore, mostrando come non esista una strategia in battaglia che consenta di vincere senza sacrificare alcun pezzo. Come ricompensa il bramino chiese e ottenne un chicco di grano per la prima casella, due per la seconda, quattro per la terza, otto per la quarta e così via, a conti fatti si trattava del raccolto di tutto il regno per oltre ottocento anni: per fortuna il bramino rinunciò benevolmente al suo premio!

## 2.3 Il problema delle otto regine

Il problema delle otto regine è un problema matematico ispirato al gioco degli scacchi, pubblicato per la prima volta su una rivista di scacchi tedesca nel 1848. Vi lavorò anche il noto matematico Carl Friedrich Gauss (1777-1855), trovandone 72 delle 92 soluzioni possibili.

Si tratta di disporre otto regine su una scacchiera in modo che nessuna di esse sia minacciata dalle altre. Poiché la regina può spostarsi in orizzontale, in verticale e in diagonale di un qualsiasi numero di caselle, ognuna deve avere la sua riga, la sua colonna e le sue due diagonali libere.

Il problema può essere generalizzato a una scacchiera di  $n$  caselle di lato sulla quale si debbano collocare un pari numero di regine; in questa forma, in particolare, esso viene spesso usato per illustrare tecniche di progettazione di algoritmi e di programmazione. È stato dimostrato matematicamente che per ogni  $n$  maggiore di 3 esistono un certo numero positivo di soluzioni; questo numero varia in funzione di  $n$ .

Facciamo osservare che la matematica ci viene in aiuto per dimostrare che delle 92 soluzioni per la scacchiera 8x8, molte sono sostanzialmente identiche, ovvero ottenibili l'una dall'altra attraverso semplici trasformazioni come rotazioni o riflessioni. Il numero di soluzioni intrinsecamente diverse è pari a 12.

## 2.4 Un vecchio gioco enigmistico

Tra i giochi matematici vi sono quelli di carattere enigmistico, che spingono ad abbandonare le regole della aritmetica, e chiedono di cercare soluzioni che definirei "alfanumeriche". Ad esempio riporto qui un quesito pubblicato in *L'amico delle conversazioni* del canonico P. Tosatti nel 1878, e reperibile in copia anastatica, a cura di Ennio Peres e dell'associazione culturale Malvarosa, del 1987.

Si chiede di unire insieme 4 delle seguenti cifre: 1, 1, 1, 3, 3, 3, 7, 7, 7, 5, 5, 5, in modo che sommandole diano 21. La risposta di Tosatti è la seguente:

Questo problema, in apparenza facile, è però uno dei più difficili e troverete pochi capaci di scioglierlo. Infatti, per poco che si esamini si rivelerà impossibile, giacché le cifre essendo tutte dispari e il numero da prendersi essendo 4, è chiaro non poter mai dare una somma dispari, giacché 4 dispari sono sempre uguali a 2 pari, e per conseguenza a un risultato pari. Vi abbisogna quindi uno stratagemma e questo consiste nel far servire un 1 per 10, scrivendo le 4 cifre così:

11 11 13 13 17 15 15  
 5 7 7 5 3 3 5  
 5 3 1 5 1 3 1  
 21 21 21 21 21 21 21

Somme tutte che contengono 4 delle suddette cifre.

## 2.5 Quadrato magico

Un quadrato magico è uno schieramento di numeri interi distinti in una tabella quadrata tale che il totale di ogni riga, di ogni colonna e di entrambe le diagonali sia sempre lo stesso numero; tale intero è denominato la costante di magia o costante magica o somma magica del quadrato. Un quadrato magico di ordine  $n$  si dice perfetto se vi compaiono tutti numeri interi da 1 a  $n \times n$ , viene detto quadrato magico perfetto o quadrato magico normale. La costante magica di questi quadrati è data dalla formula:

$$M(n) = \frac{1}{n} \sum_{k=1}^n k = \frac{1}{2} n(n^2 + 1)$$

I primi 15 componenti di questa successione sono: 1, 5, 15, 34, 65, 111, 175, 260. Un esempio di quadrato magico è il seguente:

$$\begin{bmatrix} 8 & 1 & 6 \\ 3 & 5 & 7 \\ 4 & 9 & 2 \end{bmatrix}$$



I quadrati magici erano noti già in Cina nei primi secoli dopo Cristo, e forse già nel IV secolo a.C. Il quadrato  $3 \times 3$  era chiamato Lo Shu; nel X secolo i cinesi conoscevano quadrati fino all'ordine 10, oltre a catene di cerchi e cubi magici non perfetti. In Europa si hanno tracce a partire solo dal tredicesimo secolo.

Molti quadrati magici si supponevano dotati di particolari virtù magiche e venivano incisi su placche d'oro o d'argento come talismani. È famoso quello che compare in una incisione di Albrecht Dürer (1471-1528), *La malinconia*.

## 2.6 Quadrato latino

Dato un numero intero  $n$  maggiore di 1, e un insieme di  $n$  cifre, un “quadrato latino” di “ordine”  $n$  è una tabella quadrata di  $n$  caselle per lato, in ciascuna casella è posizionata una cifra in maniera tale che essa compaia una sola volta in ogni riga e in ogni colonna del quadrato. Ad esempio:

$$\begin{bmatrix} A & B & C & D \\ B & A & D & C \\ C & D & A & B \\ D & C & B & A \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 \\ 2 & 3 & 4 & 1 \\ 3 & 4 & 1 & 2 \\ 4 & 1 & 2 & 3 \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} 0 & 1 & 2 & 3 \\ 1 & 2 & 3 & 0 \\ 2 & 3 & 0 & 1 \\ 3 & 0 & 1 & 2 \end{bmatrix}$$

In particolare, il quadrato latino è anche un quadrato magico. Sembra che il quadrato latino sia stato introdotto dal matematico svizzero Leonard Euler (1707-1783).

## 2.7 Sudoku

Una variante moderna del quadrato latino è il sudoku. Questo rompicapo nato negli Stati Uniti alla fine degli anni Settanta col nome di *Number Place*, e ribattezzato sudoku in Giappone a metà degli anni Ottanta. Il sudoku è un quadrato latino di ordine 9 in cui si impone la ulteriore restrizione che anche i riquadri  $3 \times 3$  devono contenere una sola volta le cifre dall'1 al 9. Nei giochi in circolazione viene fornito il quadrato con alcune posizioni già destinate. Si tratta di riempire

re tutte le caselle mancanti. Se il gioco è ben impostato, è fatto in modo che ci sia un'unica soluzione.

La quantità di numeri di partenza non è la sola caratteristica che determina la difficoltà di un sudoku. Questa dipende anche dalla loro disposizione.

Costruire un quadrato latino, magico o un sudoku non richiede calcoli aritmetici, ma strategia e logica, nel tentativo di trattare e gestire un certo numero di oggetti correlati.

## 2.8 Il Gioco della vita

Dal punto di vista di un matematico è estremamente interessante il caso del Gioco della vita. È questo il più famoso, ma anche il più tipico esempio di interazione tra gioco, inteso fine a se stesso, e ricerca scientifica. La matematica è l'ambiente più adatto a veder convergere le idee provenienti dalle motivazioni più diverse e dare origine a teorie che a loro volta hanno ricadute spesso impensabili a priori. La matematica è il posto dove fantasia, creatività logica e rigore scientifico convivono e si sviluppano assieme.

*The Game of Life* fu inventato nel 1970 dal matematico John Horton Conway e reso popolare da Martin Gardner, attraverso la sua pagina di *Scientific American*.

Scriveva Gardner: «Il gioco rese immediatamente famoso Conway, ma servì anche ad aprire un nuovo campo di ricerca matematica, il campo degli automi cellulari».

Il gioco e le sue varianti, implementato sul computer, costituisce un modello evolutivo applicabile in molti campi, ad esempio nello studio delle evoluzioni di colonie in biologia. Gli automi cellulari osservano regole fisse nel tempo. Introducendo strategie variabili, che possono cambiare seguendo l'evoluzione del sistema, si passa ai cosiddetti modelli evolutivi.

All'inizio il gioco venne proposto soltanto nella sua versione "manuale", per la quale è sufficiente un foglio di carta quadrettata e una matita. Il foglio rappresenta l'universo a due dimensioni nel quale ogni quadretto, o cella, può avere soltanto due diversi stati: occupato (uno) o vuoto (zero).

Si parte da una configurazione iniziale di organismi, o celle, occupate che evolve nel tempo secondo alcune semplici regole "genetiche" di vita, di morte e di sopravvivenza.

La sopravvivenza di un organismo dipende dalla presenza o meno di organismi vicini, cioè dallo stato delle otto celle contigue a quella considerata.

- Un organismo sopravvive fino alla generazione seguente se ha due o tre vicini.
- Un organismo muore, lascia cioè la cella vuota, se ha quattro o più vicini oppure se ne ha soltanto uno o nessuno.
- Ogni cella vuota con tre vicini diventa una cella di nascita e alla generazione seguente viene occupata da un organismo.

Queste semplici regole possono portare a configurazioni estremamente complesse. Può anche succedere che le configurazioni raggiungano in breve tempo forme stabili oppure oscillanti all'infinito. Il nome Gioco della vita sta a indicare la regola naturale: si muore se si è troppo isolati oppure se c'è un eccessivo sovraffollamento.

Il giocatore interviene solo all'inizio, formando una qualsiasi configurazione di partenza comprendente, nel gioco "manuale", dalle sei alle dodici pedine o celle occupate.

Se si vuole rendere competitivo il gioco, si può mettere di fronte due giocatori, ognuno dei quali parte con una configurazione diversa, formata dallo stesso numero di organismi. Vince chi dei due raggiunge il maggior numero di generazioni e riesce a far nascere più organismi.

È possibile sviluppare il Gioco della vita con caselle di forma diversa, ad esempio si chiama Hexlife il gioco con caselle esagonali oppure nelle tre dimensioni, con organismi che sono cubetti, in relazione fra loro secondo regole analoghe a quelle degli organismi in due dimensioni, oppure si può studiare l'universo a una sola dimensione, con una striscia di celle che seguendo, anche in questo caso, alcune semplici regole matematiche producono modelli di grande interesse scientifico.

Abbiamo detto che il Gioco della vita è il capostipite degli automi cellulari. Anche il gioco degli scacchi può essere considerato un antenato degli automi cellulari.

## Riferimenti bibliografici

Alcuino di York

2005 *Problemi per rendere acuta la mente dei giovani: giochi matematici alla corte di Carlomagno*, a cura di Raffaella Franci, Pisa, ETS

Centro Pristem, Università Bocconi

2005 *Lettera Matematica Pristem* n. 54, 2005

Cohen, G. (a cura di)

2001 *Pitagora si diverte*, Milano, Bruno Mondadori

2005 *Pitagora continua a divertirsi. 70 giochi matematici*, Milano, Bruno Mondadori

Colin, B.

2001 *Sherlock Holmes e le trappole della logica*, Milano, Raffaello Cortina

Enzensberger, H.M.

1997 *Il mago dei numeri*, Torino, Einaudi

Gardner, M.

1980 *Show di magia matematica*, Bologna, Zanichelli

1981 *Circo matematico*, Firenze, Sansoni

1983-1985 *Enigmi e giochi matematici*, vol. I-II-III-IV-V, Firenze, Sansoni

1986 *Enigmi da altri mondi*, Firenze, Sansoni

Gherzi, I.

1978 *Matematica dilettevole e curiosa*, 5. ed., Milano, Hoepli

Giacone, E.

2003 *Giochi per star meglio*, Rivoli (TO), Elledici

2002 *365 giochi per casa e scuola*, Rivoli (TO), Elledici

Hemme, H.

2006 *L'uovo di Colombo e altri giochi di logica*, Novara, Red Edizioni

Peres, E.

2004 *Enigmi geniali*, Roma, L'airone

Peres, E. e Bersani, R.

2005 *Il Sudoku di Peres*, Milano, Baldini Castoldi Dalai

Poe, E.A.

1841 *I delitti della Rue Morgue*, trad it., 2. ed., Bussolego, Demetra, 1996

Tahan, M.

1996 *L'uomo che sapeva contare*, Milano, Salani

Wells, D.

2002 *Personaggi e paradossi della matematica*, Milano, Mondadori

### Sitografia

<http://ffjm.cijm.org/> La fédération française des jeux mathématiques

<http://www.matematicamente.it>

<http://www2.polito.it/didattica/polymath/>

<http://www.math.it/>

[http://www.tiziana1.it/giochi\\_logmatem.html](http://www.tiziana1.it/giochi_logmatem.html)

<http://utenti.quipo.it/base5/>

<http://utenti.lycos.it/matemaniac/index.php>



# Rassegne

gennaio-aprile 2006

*Avvertenza*

*Gli atti delle organizzazioni internazionali o europee trattati in questa sezione rientrano, in relazione al loro recepimento negli ordinamenti statali, nelle seguenti due tipologie:*

- *vincolanti (regolamenti, direttive, trattati, convenzioni, patti internazionali);*
- *non vincolanti (tutti gli altri, tra cui si segnalano raccomandazioni e risoluzioni).*

# Organizzazioni internazionali

I documenti qui segnalati sono reperibili nella banca dati normativa consultabile sul sito web [www.minori.it](http://www.minori.it)

## Organizzazione delle Nazioni unite

### CONSIGLIO DI SICUREZZA

#### *Bambini e conflitti armati*

Il 17 febbraio, il Segretario generale presenta all'attenzione del Consiglio di sicurezza il suo terzo rapporto in materia di armi leggere e bambini<sup>1</sup>. Il rapporto è stato realizzato in adempimento alla dichiarazione ufficiale in tema di bambini e conflitti armati che il Presidente del consiglio di sicurezza<sup>2</sup> ha presentato durante la 5129<sup>a</sup> seduta del Consiglio di sicurezza stesso e in cui si indicavano i principali obiettivi che il Consiglio si proponeva di raggiungere, in materia di lotta all'utilizzo di bambini soldato nei conflitti armati e si richiedeva al Segretario generale di aggiornare le raccomandazioni formulate nel suo rapporto del 20 settembre 2002 sulle armi leggere<sup>3</sup>. La lista delle raccomandazioni contenute nel rapporto del 2002 fu formulata tenendo in considerazione la dichiarazione presidenziale del 31 agosto 2001<sup>4</sup>, in cui si richiedeva esplicitamente al Segretario generale di elaborare delle raccomandazioni che concretamente consentissero al Consiglio di sicurezza di contribuire alla lotta contro il mercato illecito delle armi leggere e di piccolo taglio. Il rapporto in questione fa seguito ad altri due rapporti presentati sul tema<sup>5</sup>, ed è stato elaborato in cooperazione con le competenti agenzie delle Nazioni unite e con l'Interpol<sup>6</sup>, riflettendo sulle iniziative intraprese nell'implementazione delle raccomandazioni formulate dal Segretario generale nel 2002, coprendo il periodo che va da gennaio a dicembre 2005. Nel rapporto, il Segretario sottolinea che i più consistenti obiettivi raggiunti durante tale periodo sono l'elaborazione e adozione dell'*International Instrument to Enable States to Identify and Trace, in a Timely and Reliable Manner, Illicit Small Arms and Light Weapons* e la maggior attenzione dedicata alle missioni di intercooperazione in relazione alla prevenzione del trasferimento transnazionale di armi e combattenti, allo sfruttamento illecito delle risorse naturali, all'implementazione del disarmamento, alla smobilitazione, al processo di reintegrazione e al monitoraggio sugli embarghi d'armi.

---

1 Report of the Secretary-General, *Small arms*, S/2006/109, 17 February 2006.

2 Statement by the President of the Security Council, S/PRST/2005/7, 23 February 2005.

3 S/2002/1053.

4 Presidential Declaration, S/PRST/2001/21, 31 August 2001.

5 Cfr. S/2003/1217 and Corr.1 and S/2005/69.

6 International Criminal Police Organization.

### Altri documenti

*Seventh progress report of the Secretary-General on the United Nations Operation in Côte d'Ivoire, S/2006/2, 3 January 2006*

*Monthly report of the Secretary-General on Darfur, S/2006/59, 30 January 2006*

*Report of the Secretary-General on the situation in Somalia, S/2006/122, 21 February 2006*

*Monthly report of the Secretary-General on Darfur, S/2006/218, 5 April 2006*

### ASSEMBLEA GENERALE

#### *Discriminazione di genere*

Durante la sua 60<sup>a</sup> sessione l'Assemblea generale, facendo riferimento a una risoluzione specifica<sup>7</sup> e alle altre risoluzioni dedicate alla condizione di donne e bambine, affronta la questione delle discriminazioni subite dalle bambine e i nocivi effetti che tali condotte comportano per il loro sviluppo<sup>8</sup>. L'Assemblea, ribadendo la parità di diritti tra uomini e donne, denuncia la crescente e dilagante violazione dei diritti delle bambine, attraverso comportamenti discriminatori che ne riducono l'accesso alla scuola, al cibo e all'assistenza sanitaria e a cui si aggiungono le discriminazioni di tipo culturale, sociale, sessuale ed economico, le violenze e le pratiche altamente nocive come l'infanticidio, lo stupro, l'incesto, i matrimoni precoci, i matrimoni forzati, la selezione prenatale in base al sesso e la mutilazione genitale femminile, pratiche che limitano ulteriormente le loro possibilità di pieno sviluppo. L'Assemblea, partendo dall'assunto che il razzismo, la discriminazione razziale, la xenofobia e forme di intolleranza affini si manifestino nei confronti delle donne e delle bambine in maniera differente, afferma che queste sono tra i fattori che conducono al deterioramento delle condizioni di vita e alla negazione dei loro diritti. Pertanto, sottolinea l'importanza fondamentale dell'educazione nel processo di sviluppo e di emancipazione delle bambine e delle donne, e tra le altre raccomandazioni domanda agli Stati e alle Nazioni unite di incrementare gli sforzi compiuti intensificando gli interventi di collaborazione tra gli Stati, con le organizzazioni internazionali e con i finanziatori privati al fine di realizzare gli obiettivi del *World Education Forum*<sup>9</sup>, in particolare in relazione all'eliminazione di ogni forma di discriminazione e di disparità di genere nella scuola primaria e secondaria entro il 2005 e implementare le *United Nations Girls' Education Initiative* come mezzo attraverso il quale realizzare tali obiettivi.

<sup>7</sup> Resolution 58/156, 22 December 2003.

<sup>8</sup> Resolution, *The girl child*, adopted by the General Assembly, A/RES/60/141, 11 January 2006.

<sup>9</sup> Resolution S-23/3annex.

### *Migranti*

Durante la sua 60<sup>a</sup> sessione l'Assemblea generale, con risoluzione rinnova l'impegno sancito in occasione dello *United Nations Millennium Declaration*<sup>10</sup> e del *2005 World Summit* ad adottare misure atte ad assicurare il rispetto e la protezione dei diritti umani dei migranti, dei lavoratori migranti e delle loro famiglie, a eliminare i crescenti atti di razzismo e di xenofobia in molte società e a promuovere armonia, tolleranza e rispetto in tutte le società<sup>11</sup>. L'Assemblea sottolinea che le politiche e le iniziative in tema di migrazione, incluse quelle di gestione dei flussi migratori, devono promuovere un approccio solidaristico che tenga in considerazione le cause e le conseguenze del fenomeno, così come il pieno rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali dei migranti e manifesta la sua preoccupazione per il crescente numero di bambini e adolescenti che correndo rischi enormi tentano di attraversare le frontiere senza la documentazione necessaria. Pertanto, richiede agli Stati di concretamente promuovere e proteggere i diritti umani dei migranti, in particolare quelli dei gruppi più vulnerabili e nel caso dei bambini di dare applicazione a quanto sancito dalla Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989. Incoraggia l'adozione di politiche d'intervento basate sul genere e sull'età, proteggendo e promuovendo i diritti dei bambini e degli adolescenti migranti, dedicando un'attenzione particolare ai bambini non accompagnati nel rispetto del principio dell'interesse superiore del fanciullo e nell'ottica di ricongiungerli – se possibile e auspicabile – ai genitori naturali.

### **Altri documenti**

Resolution, *Rights of the child adopted by the General Assembly*, A/RES/60/231, 11 January 2006

Resolution, *Assistance to survivors of the 1994 genocide in Rwanda, particularly orphans, widows and victims of sexual violence, adopted by the General Assembly*, A/RES/60/225, 22 March 2006

### **COMMISSIONE PER I DIRITTI UMANI**

#### *Diritti del bambino*

Durante la 62<sup>a</sup> sessione della Commissione per i diritti umani, il relatore speciale in materia di vendita di bambini, prostituzione e pornografia coinvolgente bambini e adolescenti, Juan Miguel Petit, sottopone il suo rapporto annuale<sup>12</sup>, in adempimento di quanto richiesto dalla Commissione stessa con risoluzione<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Resolution S-55/2.

<sup>11</sup> Resolution, *Protection of migrants*, adopted by the General Assembly, A/RES/60/169, 7 March 2006.

<sup>12</sup> Report of the Special Rapporteur on the sale of children, child prostitution and child pornography, Juan Miguel Petit, *Rights of the child*, E/CN.4/2006/67, 12 January 2006.

<sup>13</sup> Resolution 2005/44, *Rights of the child*, 15-16 February 2005.

Questa ultima richiedeva agli Stati di adottare le misure necessarie per eliminare la vendita di bambini, la prostituzione e la pornografia minorile adottando un approccio olistico e affrontando i fattori che vi contribuiscono, inclusi il sottosviluppo, la povertà, le disparità educative, l'ineguaglianza delle strutture socioeconomiche, le disfunzioni familiari, la mancanza dell'educazione, la migrazione dalle aree rurali a quelle urbane, le discriminazioni di genere, il comportamento sessuale irresponsabile degli adulti, le pratiche tradizionali nocive, i conflitti armati e la tratta di bambini. Il relatore lamenta la poca attenzione dedicata alla "domanda di prestazioni sessuali" in relazione allo sfruttamento sessuale dei bambini per fini commerciali, pertanto dedica il rapporto annuale alla "domanda" come *push factor* dello sfruttamento sessuale commerciale di bambini e adolescenti, basandosi sulle informazioni raccolte mediante la compilazione di un questionario inviato agli Stati, alle organizzazioni internazionali governative e non governative e agli esperti. Dal rapporto non emerge un'analisi esaustiva delle diverse caratteristiche della "domanda", bensì si fornisce una panoramica delle diverse percezioni di come può manifestarsi il fattore domanda, dei diversi elementi che contribuiscono a creare e far aumentare la domanda stessa e presenta alcuni interventi destinati a ridurre la domanda, come ad esempio le sanzioni penali e pecuniarie (sanzioni contro i clienti della prostituzione minorile) e l'incremento della consapevolezza comune (educazione e campagne di informazione). Infine, il rapporto sottolinea la necessità di intervenire sulla domanda per lo sfruttamento sessuale sullo stesso piano e modo in cui si interviene contro la domanda per lo sfruttamento economico, dato che dalle informazioni ottenute lo sfruttamento sessuale commerciale è spesso connesso al lavoro forzato, in particolare nel caso dei fenomeni transnazionali di tratta.

### Altri documenti

Report of the Special Rapporteur on the sale of children, child prostitution and child pornography, Juan Miguel Petit, *Rights of the Child, Addendum, Communications to and from Governments*, E/CN.4/2006/67/Add.1, 27 March 2006

Report submitted by the Special Rapporteur on the sale of children, child prostitution and child pornography, Juan Miguel Petit, *Rights of the Child, Addendum Mission to Albania (31 October to 7 November 2005)*, E/CN.4/2006/67/Add.2, 27 March 2006

Report submitted by the Special Rapporteur on the sale of children, child prostitution and child pornography, Juan Miguel Petit, *Rights of the Child, Addendum Mission to Greece (8-15 November 2005)*, E/CN.4/2006/67/Add.3, 27 March 2006

## ORGANIZZAZIONE INTERNAZIONALE DEL LAVORO

### *Educazione e lavoro minorile*

L'Organizzazione internazionale del lavoro durante il febbraio 2006 pubblica il volume *Education as an Intervention Strategy to Eliminate and Prevent Child Labour - Consolidated Good Practices of the International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)*<sup>14</sup>. L'educazione e la formazione professionale, rappresentano due elementi centrali dell'operato dell'ILO negli interventi mirati all'eliminazione dello sfruttamento del lavoro minorile, così come emerge fortemente dal progetto ILO per l'educazione globale (2003-2006) fondato dal Governo olandese, *Including the Excluded: Combating child labour through education* ILO-IPEC. Nel collezionare e analizzare le informazioni ottenute, l'organizzazione si è resa conto dell'importanza di divulgare, quanto più ampiamente possibile le esperienze fatte in tale settore dai vari operatori nazionali e internazionali. Pertanto, finalità centrale di questa pubblicazione è quella di divenire uno strumento conoscitivo per le agenzie, le organizzazioni e i governi a livello nazione e internazionale. Si tratta di un compendio delle buone pratiche che include un'ampia selezione di interventi che si ritiene possano ispirare, motivare e guidare tutti coloro che operano per supportare bambini lavoratori o ex-lavoratori, le loro famiglie e le loro comunità, fornendo loro delle proposte concrete al fine di poter impartire l'educazione, la formazione e aiutare tutti i soggetti coinvolti a riconoscere e comprendere i pericoli dello sfruttamento del lavoro minorile e l'importanza di un'educazione e di una formazione di qualità. Le buone pratiche elencate sono ripartite in aree di intervento differenti: politiche di sviluppo delle risorse per l'educazione; elaborazione di curricula e attività extrascolastiche di supporto; formazione per gli insegnanti e organizzazioni di mobilitazione degli insegnanti; approcci di educazione transizionale e non formale; sviluppo di sistemi di monitoraggio sulla condizione dei bambini lavoratori attraverso le scuole e la comunità; approcci educativi destinati allo sviluppo di competenze professionali e attività di produzione di reddito.

### Altri documenti

*Global Report under the follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work, The end of child labour: Within reach*, report of the Director - General International Labour Conference 95th Session 2006

<sup>14</sup> Il testo dell'intera pubblicazione è disponibile sul sito:  
[http://www.ilo.org/public/english/region/asro/bangkok/apec/download/edu\\_strat.pdf](http://www.ilo.org/public/english/region/asro/bangkok/apec/download/edu_strat.pdf)

# Organizzazioni europee

I documenti qui segnalati sono reperibili nella banca dati normativa consultabile sul sito web [www.minori.it](http://www.minori.it)

## Unione europea

### CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA

#### *Istruzione e formazione*

Il 27 gennaio, il Consiglio adotta la comunicazione della Commissione al Consiglio europeo relativa al rapporto congiunto del Consiglio e della Commissione, che fa il punto sui progressi realizzati a livello comunitario e nazionale rispetto agli obiettivi comuni fissati nell'ambito della strategia di Lisbona (programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*). Il rapporto del Consiglio sull'istruzione si sviluppa su due parti: una dedicata all'analisi comparativa delle diverse realtà nazionali alla luce dei parametri e degli obiettivi individuati a Lisbona<sup>1</sup> e l'altra all'analisi delle realtà presenti in ognuno dei Paesi esaminati<sup>2</sup>. In particolare, in relazione all'Italia, si sottolinea che il Governo ha avviato riforme strutturali nel settore dell'istruzione e formazione e che dal 2000 al 2005 ha compiuto sensibili progressi in alcune delle aree d'intervento ritenute prioritarie per migliorare la qualità dei sistemi educativi. In linea con le strategie di Lisbona, si mette in evidenza la centralità delle politiche educative e formative quale fattore di sviluppo della coesione sociale e della crescita economica per tutti i Paesi dell'Unione, sottolineando la loro complementarità con le politiche sociali e del lavoro. Dal rapporto emerge, inoltre, la necessità di espandere e migliorare l'investimento in capitale umano, adeguando e modernizzando i sistemi di istruzione e formazione nazionali in risposta ai nuovi fabbisogni di competenze. Pertanto, il Consiglio invita a sviluppare i collegamenti tra istruzione superiore, ricerca e impresa, ai fini di una maggiore competitività in ambito mondiale e ad accentuare l'utilizzo del quadro europeo delle qualifiche e delle risorse dei fondi strutturali, in quanto strumenti essenziali per incentivare la cooperazione nei settori della formazione e del lavoro.

#### Altri documenti

*Conclusioni del Consiglio e dei Rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull'attuazione del Patto europeo per la gioventù*, pubblicata in GUCE C 70 del 22 marzo 2006

<sup>1</sup> Communication from the Commission to the Spring European Council, *Time to move up a gear - Part 1: The new partnership for growth and jobs*, Brussels, 27 January 2006, COM(2006) 30 final (Part 1).

<sup>2</sup> Communication from the Commission to the Spring European Council, *Time to move up a gear - Part 2: Country chapters*, Brussels, 27 January 2006, 5745/06 COM(2006) 30 final (Part 2).

## COMMISSIONE EUROPEA

### *Audiovisivi e informazione*

Il 20 gennaio, la Commissione, con una proposta di modifica di raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo in applicazione dell'art. 250.2 del Trattato CE, affronta la questione della tutela della dignità umana e dei bambini e adolescenti in relazione alla competitività dell'industria dei servizi audiovisivi e d'informazione<sup>3</sup>. La proposta in esame fa seguito al secondo rapporto di valutazione della Commissione, al Consiglio e al Parlamento europeo, relativo all'applicazione della raccomandazione 98/560/CE del Consiglio, del 24 settembre 1998, riguardante la protezione dei minori e della dignità umana e lo sviluppo della competitività dell'industria dei servizi audiovisivi e di informazione europei attraverso la promozione di strutture nazionali volte a raggiungere un livello comparabile ed efficace di tutela dei minori e della dignità della persona. Nel documento, la Commissione fornisce il suo parere sugli emendamenti adottati dal Parlamento europeo alla proposta di modifica in elaborazione. In particolare, sottolinea che nel testo della raccomandazione dovrebbe essere specificato che la raccomandazione 98/560/CE del Consiglio, del 24 settembre 1998 e relativa ai temi in questione, rappresenta il primo strumento giuridico comunitario che affronta il problema della protezione dei minori e della dignità umana in relazione ai servizi audiovisivi e d'informazione offerti, prescindendo dalla modalità di diffusione di questi. Si ricorda, infine, che l'art. 22 della direttiva 89/552/CEE del Consiglio sulla televisione senza frontiere affrontava già in modo specifico la questione della protezione dei minori e della dignità umana nelle attività di radiodiffusione televisiva e che durante la consultazione pubblica<sup>4</sup>, che modifica la direttiva 89/552/CEE, in merito al coordinamento di determinate disposizioni legislative, regolamentari o amministrative degli Stati membri concernenti l'esercizio delle attività televisive (direttiva *Televisione senza frontiere*), si è proposta l'inclusione della necessità di adottare misure in relazione alla cosiddetta "alfabetizzazione ai media" tra gli argomenti oggetto della raccomandazione 98/560/CE. Pertanto, a conclusione del documento la proposta fornisce esempi di azioni possibili nel campo dell'alfabetizzazione mediatica e attività che il settore industriale e le parti interessate possono intraprendere a beneficio di bambini e adolescenti.

## PARLAMENTO EUROPEO

### *Linee di assistenza telefonica*

Il Parlamento, il 17 gennaio mediante la promulgazione di una dichiarazione, manifesta il suo supporto all'istituzione di linee di assistenza telefonica per bambini sul territorio europeo<sup>5</sup>. Il Parlamento ribadisce che al fine di rafforzare i diritti

<sup>3</sup> Proposta modificata di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio concernente la protezione dei minori e della dignità umana e il diritto di replica relativamente alla competitività dell'industria europea dei servizi audiovisivi e d'informazione, 20 gennaio 2006, COM(2006) 31 definitivo.

<sup>4</sup> Relativa alla direttiva 97/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, 30 giugno 1997.

<sup>5</sup> Dichiarazione del 17 gennaio 2006 sulle linee di assistenza telefonica per bambini in Europa, P6\_TA-PROV(2006)0009.

dei cittadini, che rappresenta uno degli obiettivi centrali dell'Unione europea, si dovrebbe accordare particolare attenzione ai gruppi più vulnerabili, ossia ai bambini. Considerando che soltanto per il 2003 sono state documentate circa 123.000 chiamate relative ad abuso e violenza contro minori in Europa, si sottolinea che le linee di assistenza telefonica per bambini e adolescenti sono uno strumento importante di dialogo con questi. Pertanto, al fine di dare ai bambini e agli adolescenti l'opportunità di parlare con qualcuno dei loro problemi e delle loro preoccupazioni oltretutto di ricevere aiuto per soluzioni durature, il Parlamento raccomanda all'Unione europea di sostenere le linee di assistenza telefonica per bambini quale parte essenziale del sistema di protezione dei minori e che ciò venga riconosciuto dalla Commissione e dai governi degli Stati membri. Auspica, inoltre, l'introduzione all'interno dell'UE di un numero verde unico per le linee di assistenza telefonica per bambini, che l'Unione sostenga la Child Helpline International (CHI) quale piattaforma per le linee europee di assistenza telefonica per bambini e che le reti dei diritti dei bambini e le ONG che lavorano per i bambini svolgano un ruolo nello sviluppo di politiche a livello nazionale ed europeo e possano essere ammesse al finanziamento comunitario al pari di altre organizzazioni operanti per i diritti umani.

### *Tratta*

Il 17 gennaio, il Parlamento, con risoluzione torna ad affrontare il problema della tratta di esseri umani e in particolare quella di bambini e adolescenti, tentando di mettere a punto delle concrete strategie di prevenzione e tutela dei soggetti più vulnerabili<sup>6</sup>. Considerando che le donne e i bambini sono particolarmente esposti nei confronti di questa moderna forma di schiavitù gestita dalla criminalità organizzata e che la tratta di bambini e adolescenti non può essere considerata sulla base di criteri identici a quelli applicati alla tratta e al traffico di donne, il Parlamento ritiene opportuna l'elaborazione di un approccio specifico che tenga conto, da un lato, delle esigenze dei bambini e, dall'altro, di quelle degli adolescenti, poiché le necessità di questi ultimi richiedono un trattamento diverso rispetto a quelle dei primi. Inoltre, dato che la tratta costituisce un crimine transnazionale, la risoluzione propone lo sviluppo di strategie di prevenzione efficaci basate su: un approccio fondato sui tre elementi del mercato della tratta, vale a dire vittima, trafficante e cliente; programmi di assistenza giuridica e psicologica per i gruppi più a rischio; un'informazione e una sensibilizzazione adeguate, costanti e sistematiche di tutte le categorie della popolazione e soprattutto dei gruppi vulnerabili; un'intensa cooperazione tra i Paesi di origine, di transito e di destinazione; una cooperazione ai livelli globale, internazionale, comunitario, regionale, nazionale e locale; azioni coerenti tra le organizzazioni internazionali come le Nazioni unite, il Consiglio d'Europa, l'Unione europea, l'Organizzazione per la sicurezza e la cooperazione in Europa e il G8.

<sup>6</sup> Risoluzione del 17 gennaio 2006 sulle strategie di prevenzione della tratta di donne e bambini vulnerabili allo sfruttamento sessuale (2004/2216(INI)), P6\_TA-PROV(2006)0005.

### Altri documenti

*Risoluzione legislativa sulla prostituzione coatta in occasione di manifestazioni sportive internazionali, P6\_TA-PROV(2006)008, 15 marzo 2006*

## COMITATO ECONOMICO E SOCIALE

### *Obesità*

Il Comitato economico e sociale, il 28 settembre 2005 rilascia il proprio parere sul fenomeno dell'obesità in Europa ponendo attenzione al ruolo e alla responsabilità della società civile nel suo complesso in relazione a tale fenomeno<sup>7</sup>. Il Comitato si dichiara preoccupato della consistenza dei problemi nutrizionali nel mondo, sottolineando che 600 milioni di persone rischiano infatti la morte per fame mentre altri 310 milioni soffrono di problemi dovuti all'obesità. Ovviamente si ricorda che i due problemi hanno origini e cause differenti, in particolare la causa dell'obesità è «equiparata a un eccessivo apporto calorico con ridotto dispendio energetico [...] che viene immagazzinato nel corpo sotto forma di grasso. Questo è il meccanismo all'origine dell'obesità, che tutta una serie di fattori economici, sociali e psicologici hanno accelerato negli ultimi decenni, sino a far diventare l'obesità un prioritario problema sanitario». Il parere fa presente che nell'Unione europea ampliata a 25 Paesi, vi sono 14 milioni di bambini in soprappeso, tra cui 3 milioni di obesi. In numerosi Paesi dell'Unione il problema del soprappeso interessa più della metà della popolazione, mentre il numero di bambini affetti da un eccesso di peso o da obesità aumenta di ben 400 mila casi l'anno e nell'Unione riguarda quasi un bambino su quattro; nell'Europa settentrionale la percentuale dei bambini in soprappeso va dal 10% al 20%, mentre nell'Europa meridionale, nel Regno Unito e in Irlanda è compresa tra il 20% e il 35%. Il Comitato mira a ridurre l'obesità promuovendo in tutta l'Unione la campagna *Obesity Check*, per il controllo dell'obesità. Finalità dell'iniziativa è sensibilizzare l'opinione pubblica sui benefici di uno stile di vita sano e sulle responsabilità che incombono alle varie parti sociali (società, scuola, industria, trasporti, mass media, servizi sanitari e politici). La campagna *Obesity Check* procederà attraverso la distribuzione di un questionario alla verifica e conferma dell'impegno e della disponibilità delle organizzazioni coinvolte nell'iniziativa alla realizzazione di attività di sensibilizzazione, educazione e informazione sull'importanza del modificare lo stile di vita. Data la primaria necessità di raggiungere i bambini attraverso l'educazione alla salute, la cultura alimentare e la promozione di uno stile di vita più sano, una delle istituzioni maggiormente coinvolte è la scuola proprio per i compiti educativi che è chiamata svolgere.

<sup>7</sup> Parere del 28 settembre 2005, *L'obesità in Europa - ruolo e responsabilità degli interlocutori della società civile*, pubblicato in GUCE C 24 del 31 gennaio 2006.

### Altri documenti

*Parere in merito al Libro verde sul diritto applicabile e sulla giurisdizione in materia di divorzio*, COM(2005) 82 def. (2006/C 24/08), pubblicato in GUCE C 24 del 31 gennaio 2006

*Parere in merito alle seguenti proposte: Proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce il programma specifico «Lotta contro la violenza (Daphne) e prevenzione e informazione in materia di droga per il periodo 2007-2013» come parte del programma generale «Diritti fondamentali e giustizia», Proposta di decisione del Consiglio che stabilisce per il periodo 2007-2013 il programma specifico «Diritti fondamentali e cittadinanza» come parte del programma generale «Diritti fondamentali e giustizia», Proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce il programma specifico «Giustizia civile» per il periodo 2007-2013 come parte del programma generale «Diritti fondamentali e giustizia», pubblicato in GUCE C 69 del 21 marzo 2006*

## Consiglio d'Europa

### COMITATO DEI MINISTRI

#### *Partecipazione*

Il Comitato dei ministri l'11 gennaio con raccomandazione si occupa del ruolo dei consigli dei giovani nello sviluppo delle politiche a questi destinate<sup>8</sup>. L'analisi tiene in considerazione il disposto dell'art. 12 della CRC<sup>9</sup> in relazione al diritto del bambino a esprimere la propria opinione e i principi formulati nel libro bianco dell'Unione europea intitolato *Un nuovo impulso per la gioventù europea*<sup>10</sup>. Il Comitato dei ministri, considerando le diverse realtà concernenti la struttura e il funzionamento dei consigli nazionali della gioventù in Europa<sup>11</sup>, sottolinea che le politiche giovanili devono necessariamente basarsi sulla cooperazione tra le autorità pubbliche e le organizzazioni giovanili pluralistiche e che i consigli della gioventù nazionali rappresentano la maniera più appropriata di garantire questo pluralismo. La raccomandazione ha l'ambizione di sviluppare delle forme nuove di monitoraggio che portino le politiche più vicino ai cittadini più giovani, così come rinforzare la democrazia e consolidare la legittimità delle politiche per i giovani e far sì che queste siano più efficaci. Pertanto, sulla base di quanto detto, riconoscendo che i consigli nazionali della gioventù possono contribuire attivamente allo sviluppo di politiche giovanili pubbliche, è necessario far sì che questi diventino interlocutori diretti delle pubbliche amministrazioni nell'elaborazione di politiche giovanili, legittimando il loro ruolo sulla base dei seguenti principi: la libertà di espressione dei consigli nazionali della gioventù; la possibilità per questi consigli di formulare opinioni e raccomandazioni in relazione alle diverse questioni che hanno un impatto sui giovani; il diritto di questi di organizzare il proprio lavoro in autonomia; il diritto ad accedere alla documentazione concernente le questioni di interesse; il diritto a che siano prese in considerazione le loro raccomandazioni da parte delle autorità pubbliche; inoltre, nel momento in cui le pubbliche autorità decidessero di non seguire le raccomandazioni formulate dai consigli giovanili sarà necessario motivare tale operato.

#### *Educazione ambientale*

Il Comitato dei ministri, l'11 gennaio, con risposta scritta prende in considerazione quanto affermato dal Congresso delle autorità locali e regionali del Consiglio d'Europa nella raccomandazione 174(2005) in relazione al ruolo delle Regioni in materia di educazione e di sviluppo sostenibile<sup>12</sup>. In relazione al settore educazione del

---

<sup>8</sup> Recommendation Rec(2006)1 of the Committee of Ministers to member states on the role of national youth councils in youth policy development, adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006. Il testo integrale della raccomandazione è riportato nella sezione Documenti di questa stessa rivista.

<sup>9</sup> Convenzione ONU sui diritti del fanciullo del 1989.

<sup>10</sup> Bruxelles, 21 novembre 2001, COM(2001) 681 definitivo.

<sup>11</sup> Così come emergono dallo studio intitolato *The situation of national youth councils and consultative youth bodies in Europe*.

<sup>12</sup> Reply adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 on the Recommendation 174 (2005), *Youth education for sustainable development: the role of the regions of the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe*, CM/Cong(2006)Rec174 final 17 January 2006.

Consiglio d'Europa, il Comitato ricorda che la Divisione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani (EDU/HRE) coopera strettamente con l'UNESCO e l'Ufficio dell'Alto commissario delle Nazioni unite per i diritti umani (OHCHR) nell'ambito del Piano d'azione del *World Programme for Human Rights Education* e con altre agenzie delle Nazioni unite in relazione al *UN Decade on Education for Sustainable Development*. Inoltre, il Comitato ricorda che in occasione dell'anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione (2005), iniziative per un approccio globale alla cittadinanza europea sono state realizzate da parte dei diversi Stati membri. Il Comitato sottolinea che in relazione al settore gioventù e sport, la Carta europea riveduta sulla partecipazione della popolazione più giovane alla vita locale e regionale promuove il coinvolgimento dei giovani in cooperazione con le rilevanti autorità locali e regionali nello sviluppo di tutte quelle politiche che hanno un impatto sulla loro esistenza e condizione. Inoltre, il Comitato ricorda che un terzo settore nel quale viene affrontata la questione dell'educazione come mezzo per uno sviluppo sostenibile è rappresentato dal contesto degli interventi in materia di patrimonio naturale e di biodiversità. In tale settore il Consiglio d'Europa opera al fine di promuovere l'educazione all'ambiente, la divulgazione di informazioni e lo sviluppo di iniziative di comunicazione in materia, ribadendo l'importanza della consapevolezza e dell'educazione all'ambiente e la conseguente diffusione della cosiddetta cultura ambientale.

### *Disabili*

Il Comitato dei ministri, il 5 aprile, con raccomandazione adotta il Piano d'azione 2006-2015 del Consiglio d'Europa per la promozione e la completa partecipazione alla vita sociale da parte dei portatori di handicap con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita delle persone disabili<sup>13</sup>. La raccomandazione richiede ai governi dei singoli Stati membri, tenendo in considerazione la specifiche strutture nazionale, regionale e locali e le rispettive responsabilità e competenze di: integrare nelle loro politiche, legislazioni e pratiche i principi e le azioni così come individuate nel presente Piano d'azione 2006-2015 allegato alla raccomandazione stessa; promuovere l'implementazione e applicazione del Piano d'azione in quei contesti non di diretta competenza e responsabilità delle autorità pubbliche, ma in cui queste hanno un certo ruolo e una certa importanza; assicurare, a tal fine, la più ampia diffusione di questa raccomandazione, ad esempio mediante le campagne di sensibilizzazione e cooperazione con il settore privato e la società civile, coinvolgendo, in particolare, le organizzazioni non governative che lavorano con le persone disabili. Il Piano d'azione individua 15 linee operative centrali<sup>14</sup> e cinque aree di interesse trasversale che riguardano nello specifico: donne e bambine disabili; persone con

---

**13** Recommendation (2006)5 on the Council of Europe Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015, adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006.

**14** Le linee operative riguardano: la partecipazione alla vita pubblica e politica; la partecipazione alla vita culturale; l'informazione e la comunicazione; l'educazione; il lavoro, la formazione in base alle proprie inclinazioni; l'organizzazione dell'ambiente; il trasporto; la comunità di appartenenza; l'assistenza sanitaria; la riabilitazione; la protezione sociale; la protezione legale; la protezione dalla violenza e dall'abuso; la ricerca e lo sviluppo; l'accrescimento della consapevolezza.

handicap che necessitano di un maggior supporto; bambini e giovani disabili; l'invecchiamento delle persone con disabilità; persone disabili appartenenti a gruppi minoritari e migranti. In particolare, in relazioni ai bambini e alle bambine portatori di handicap si ribadisce che questi hanno diritto a beneficiare di tutti i diritti elencati nella CRC e gli Stati sono pertanto tenuti a formulare e adottare politiche e programmi di intervento sulla base dei loro specifici bisogni. Pertanto, i bisogni dei bambini disabili e delle loro famiglie devono essere valutati con attenzione da parte delle autorità competenti al fine di consentire loro di crescere nel contesto familiare di appartenenza, di essere parte della comunità e di partecipare alle attività locali.

#### *Matrimonio forzato e precoce*

Il Comitato dei ministri, il 7 aprile, con risposta scritta accoglie favorevolmente la raccomandazione 1723(2005) dell'Assemblea parlamentare che affronta la questione dei matrimoni forzati e dei matrimoni precoci coinvolgenti soggetti di minore età, condividendo la preoccupazione dell'Assemblea in relazione alle serie conseguenze che questi tipi di matrimoni hanno, soprattutto nei confronti di bambine, bambini e adolescenti<sup>15</sup>. Il Comitato informa di aver comunicato la raccomandazione ai governi degli Stati membri e ricorda che nella sua raccomandazione Rec(2002)5, in materia di protezione delle donne dalla violenza, ha incluso il matrimonio forzato tra le «forme di violenza contro le donne» e ha predisposto delle misure aggiuntive per la protezione in relazione ai matrimoni precoci. Inoltre, ricorda che nel 2004 il Comitato per la parità tra donne e uomini (CDEG) ha realizzato uno studio comparato sulle iniziative legislative e politiche intraprese in materia di matrimonio forzato negli Stati membri. Dallo studio è emerso che, mentre alcuni Stati sono completamente impreparati nei confronti di questi fenomeni, altri hanno dei sistemi legislativi che nonostante siano da migliorare, risultano già sufficientemente efficaci. Pertanto, lo studio suggerisce la criminalizzazione del «matrimonio forzato» con l'individuazione di pene dissuasive, tenendo in considerazione le diverse circostanze aggravanti del caso. Lo studio e i suoi risultati dovrebbero essere largamente diffusi per mezzo della richiesta agli Stati membri di dare attuazione alle raccomandazioni formulate in questo documento anche in attuazione al Piano d'azione del Consiglio d'Europa sulla costruzione di una Europa per e con i bambini<sup>16</sup> (2006-2008), lanciato a Monaco il 4 e 5 aprile 2006; Piano che affronta, tra le altre questioni, i mezzi e le misure di prevenzione e lotta alla violenza contro i bambini.

#### **Altri documenti**

*Decision, Specific terms of reference of the Ad hoc Committee for the Agreement on Sport (CAHAS)*, adopted on 11 January 2006, CM/Del/Dec(2006)952/8.4E, 13 January 2006

<sup>15</sup> Reply, *Forced marriages and child marriages - Parliamentary Assembly Recommendation 1723 (2005)*, adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006, CM/AS(2006)Rec1723 final 7 April 2006.

<sup>16</sup> Council of Europe Programme of Action on *Building a Europe for and with children* (2006-2008).

Reply, *The rights of children in institutions: follow-up to Recommendation 1601 (2003) of the Parliamentary Assembly - Parliamentary Assembly Recommendation 1698 (2005)*, adopted on 18 January 2006, CM/AS(2006)Rec1698 final 20 January 2006

Decision, *Terms of reference of the Committee of experts on the protection of children against sexual exploitation and abuse*, adopted on 22 March 2006, (PC-ES) CM/Del/Dec(2006)959/10.1/annexe4F / 24 mars 2006

Decision, *Terms of reference of the Ad hoc Advisory Group on unaccompanied migrant minors (life projects) (MG-S-MNA)*, adopted on 5 April 2006, CM/Del/Dec(2006)961/6.5/appendix15E / 07 April 2006

## ASSEMBLEA PARLAMENTARE

### *Lingua materna*

L'Assemblea parlamentare, il 10 aprile, con raccomandazione si occupa del ruolo della lingua d'origine nell'educazione scolastica<sup>17</sup>, ribadendo il suo impegno a difesa delle lingue materne sin dal 1977<sup>18</sup>. L'approccio dell'Assemblea parlamentare dà rilievo a diversi aspetti in considerazione del fatto che sono in questione: il diritto all'educazione e il diritto alla propria identità culturale; la preservazione dell'eredità linguistica a livello europeo e mondiale; la promozione del dialogo e dello scambio interculturale attraverso le diversità linguistiche; i fattori pedagogici e l'uso politico fatto di tali questioni. La lingua è lo strumento primario di veicolazione della comunicazione nelle classi e di acquisizione della conoscenza da parte degli alunni. A questo assunto si affiancano diversi studi e ricerche che affermano, da una parte, che l'uso della lingua ufficiale di un Paese nella vita di tutti i giorni facilita e accelera il processo d'integrazione e, dall'altra, che la precoce scolarizzazione di bambini in una lingua che non è da questi ben conosciuta, può seriamente nuocere alle possibilità di questi di ottenere dei successi accademici, mentre un'educazione bilingue, basata sulla lingua madre assicura dei successi accademici di lungo termine. A tale proposito, l'Assemblea parlamentare richiede al Comitato dei ministri di promuovere la diffusione di sistemi di educazione bilingue in Europa, anche attraverso lo scambio e l'incontro tra coloro che sono coinvolti in questi sistemi di educazione e preparare e adottare una raccomandazione in cui si invita-

17 Recommendation 1740 (2006), *The place of the mother tongue in school education*, adopted by the Assembly on 10 April 2006. Il testo integrale della raccomandazione è riportato nella sezione Documenti di questa stessa rivista.

18 Recommendation 814 (1977) on modern languages in Europe, Recommendation 928 (1981) on the educational and cultural problems of minority languages and dialects in Europe, Recommendation 1203 (1993) on Gypsies in Europe, Recommendation 1291 (1996) on Yiddish culture, Recommendation 1333 (1997) on the Aromanian language and culture, Recommendation 1353 (1998) on access of minorities to higher education, Recommendation 1383 (1998) on linguistic diversification, Recommendation 1521 (2001) on the Csango minority culture in Romania, Recommendation 1539 (2001) on European Year of Languages, Recommendation 1688 (2004) on diaspora cultures and Resolution 1171 (1998) on endangered Uralic minority cultures.

no i governi degli Stati membri a: sviluppare sistemi di educazione bilingue e plurilingue; incoraggiare lo sviluppo di *repertoires* di bambini plurilingue e di supportare tutte le lingue in questione; promuovere un forte supporto nella lingua madre per i bambini che non parlano la lingua ufficiale del Paese in cui si trovano; promuovere le lingue minoritarie in collaborazione con genitori e comunità, così che il loro impegno verso la loro lingua madre possa essere supportato e rinforzato; infine, sviluppare e implementare politiche di promozione dell'uso delle lingue d'origine nell'educazione scolastica attraverso forme di dialogo aperto con i gruppi linguistici.

### Altri documenti

Recommendation 1732 (2006), *Integration of immigrant women in Europe*, adopted on 24 January 2006

Resolution 1486 (2006), *A dynamic housing policy as an element of European social cohesion*, adopted on 17 March 2006

Resolution 1494 (2006), *Stopping trafficking in women before the FIFA World Cup*, adopted on 12 April 2006

Resolution 1497 (2006), *Refugees and displaced persons in Armenia, Azerbaijan and Georgia*, adopted on 13 April 2006

Recommendation 1744 (2006), *Follow-up to the 3rd Summit: the Council of Europe and the proposed fundamental rights agency of the European Union*, adopted on 13 April 2006

# Altre organizzazioni internazionali

## Organizzazioni governative

### OSCE – ORGANIZZAZIONE PER LA SICUREZZA E LA COOPERAZIONE IN EUROPA

#### *Educazione e antisemitismo*

Il 13 aprile l'OSCE in cooperazione con l'ODIHR<sup>1</sup>, pubblica uno studio sulle attività educative relative all'Olocausto e all'antisemitismo presenti nelle scuole degli Stati membri dell'OSCE<sup>2</sup>, che identifica tra l'altro le buone pratiche al fine di supportare i futuri interventi degli Stati dell'OSCE e della società civile e individua le criticità a cui occorre far fronte. In considerazione della crescente ondata di antisemitismo che negli ultimi anni si riscontra in parte degli Stati che compongono l'OSCE, gli Stati stessi hanno deciso di intensificare gli sforzi per combattere l'antisemitismo e le altre forme di discriminazioni, intolleranza, razzismo e xenofobia. Riconoscendo il ruolo che l'antisemitismo ha avuto durante la storia come una delle maggiori minacce alla libertà, il Consiglio dei ministri dell'OSCE di Porto<sup>3</sup> e di Maastricht<sup>4</sup> riaffermano la responsabilità degli Stati di promuovere la tolleranza e la non-discriminazione. In particolare, con la decisione sulla tolleranza e la non-discriminazione, si ampliava a Maastricht il mandato dell'ODIHR in questo ambito, richiedendo a questo ultimo di realizzare la raccolta e la divulgazione di informazione sulle buone pratiche in materia di prevenzione e di risposta all'antisemitismo e di assistere gli Stati negli interventi di lotta all'antisemitismo e nel rafforzare gli interventi nell'ambito dell'educazione sull'Olocausto. Nel dare applicazione a tale richiesta nel 2004, l'ODIHR lancia un programma di attività sulla tolleranza e la non-discriminazione in cui una particolare attenzione è dedicata all'educazione sull'Olocausto e ai diversi approcci presenti a livello nazionale. Le informazioni del presente studio sono state raccolte attraverso la compilazione di un questionario dell'ODIHR da parte di 54 sui 55 Stati membri dell'OSCE e si conclude con una serie di raccomandazioni che ribadiscono l'importanza di sviluppare processi educativi che impediscano il radicarsi di comportamenti antisemiti, ma che allo stesso tempo diffondano la consapevolezza che l'antisemitismo è già diffuso e presente nel contesto sociale. Pertanto, resta necessario lo sviluppo di misure educative che combattano i pregiudizi largamente diffusi in alcuni contesti sociali.

#### **Altri documenti**

*Position Paper, Awareness Raising for Roma Activists on the Issue of Trafficking in Human Beings in South-Eastern Europe*, OSCE - ODIHR, Warsaw, April 2006

<sup>1</sup> Ufficio per le istituzioni democratiche e i diritti umani.

<sup>2</sup> *Education on the Holocaust and on Anti-semitism - An Overview and Analysis of Educational Approaches*, OSCE-ODIHR, April 2006.

<sup>3</sup> 6-7 dicembre 2002.

<sup>4</sup> 1-2 dicembre 2003.

## CHILDONEUROPE - RETE EUROPEA DEGLI OSSERVATORI NAZIONALI SULL'INFANZIA

### *Adozione*

Il 26 gennaio si svolge a Firenze presso l'Istituto degli Innocenti il Seminario europeo dal titolo: *Postadozione: quali approcci, modelli, e servizi di supporto alle relazioni delle famiglie adottive*, che intende perseguire i seguenti obiettivi:

- analizzare le leggi, le politiche e i servizi nella fase postadozione nei Paesi membri di ChildONEurope;
- condividere le esperienze di buone pratiche identificate dai membri di ChildONEurope;
- diffondere i risultati della ricerca svolta dal Segretariato di ChildONEurope;
- identificare i modelli e i servizi da condividere e proporre come interventi postadottivi;
- proporre suggerimenti per lo sviluppo di politiche sociali e della rete di servizi in questo campo.

Al Seminario partecipano oltre che i partner della rete ChildONEurope, anche rappresentanti delle Autorità centrali per l'adozione internazionale dei Paesi UE ed esperti di organizzazioni internazionali governative e non governative che si occupano di adozione. Il Seminario, nella prima sessione introdotta dalla visione di parti di film sul tema, vede la presentazione dei risultati della ricerca sui servizi postadozione realizzata da ChildONEurope cui fanno seguito una serie di interventi volti a fornire il quadro normativo nel contesto UE e a illustrare le esperienze di alcuni partner di ChildONEurope sulle buone pratiche in materia di servizi postadozione, finalizzate alla realizzazione di un momento di scambio e apprendimento reciproco sul tema. La sessione strutturata in gruppi di lavoro, approfondisce tre specifiche tematiche relative al periodo del postadozione: l'accesso alle origini; i servizi di supporto e accompagnamento per le famiglie adottive; i fallimenti adottivi. I risultati dei gruppi di lavoro possono essere visionati sul sito della rete<sup>5</sup>. Il Seminario si chiude con una riflessione sul tema per la realizzazione di un'analisi approfondita sui modelli dei servizi per il postadozione.

### *Assemblea della Rete*

Il 27 gennaio si svolge a Firenze presso l'Istituto degli Innocenti la settima assemblea della Rete ChildONEurope, a cui partecipano 15 Stati partner della Rete. L'Assemblea discute innanzitutto i risultati del Seminario europeo: *Postadozione: quali approcci, modelli, e servizi di supporto alle relazioni delle famiglie adottive* svoltosi il giorno precedente, decidendo la costituzione di un gruppo di esperti sul tema allo scopo di redigere un documento di sintesi contenente le indicazioni emerse dal Seminario e dai gruppi di lavoro che possa servire da base per un documento di linee guida sui servizi postadozione. Il Segretariato, inoltre, presenta la versione finale della prima fase della ricerca sull'abuso all'infanzia e la bozza della seconda fase, nonché i file contenenti le normative nazionali dei Paesi europei e le tavole

<sup>5</sup> Sito web: [www.childoneurope.org](http://www.childoneurope.org)

comparatistiche suddivisi per fattispecie di reato. Rispetto a questa ricerca, l'assemblea decide la costituzione di un gruppo di esperti in materia che lavorerà anche attraverso il forum on line e si incontrerà il giorno precedente alla prossima assemblea. Il Segretariato presenta la struttura dello studio sulle Osservazioni finali del Comitato ONU sui diritti del fanciullo rispetto ai rapporti degli Stati sullo stato di attuazione della Convenzione, commissionato dal Ministero federale austriaco della famiglia e delle generazioni in occasione del Semestre di presidenza austriaco dell'UE. Scopo generale della ricerca, che sarà presentata durante la riunione del Gruppo intergovernativo *L'Europe de l'Enfance* del 2 maggio 2006 a Vienna, è quello di analizzare le raccomandazioni più frequenti del Comitato al fine di identificare i punti di forza e di debolezza nell'applicazione della Convenzione ONU a livello europeo. Rispetto alle questioni procedurali, l'Assemblea decide di approfondire alcuni elementi contenuti nel mandato della Rete e di avviare un gruppo di lavoro sul tema, mentre per quanto concerne lo sviluppo del forum on line, l'Assemblea decide che i primi argomenti trattati saranno quelli dei gruppi di lavoro sui servizi del postadozione e sulle ricerche sull'abuso, a cui potranno aggiungersi ulteriori argomenti su proposta dei partner. La successiva assemblea viene fissata per la data del 9 giugno 2006 mentre il giorno precedente si terranno i gruppi di lavoro preparatori su adozione, abuso e mandato della rete.

# Organismi istituzionali italiani

## Parlamento italiano

I documenti qui segnalati sono reperibili nella banca dati normativa consultabile sul sito web [www.minori.it](http://www.minori.it)

### LEGGI

#### *Mutilazioni sessuali*

Il 9 gennaio il Parlamento promulga una nuova legge<sup>1</sup> in materia di mutilazioni sessuali degli organi genitali femminili. La legge affianca alla nuova figura criminosa delle pratiche di mutilazione genitale femminile, interventi di promozione e coordinamento assegnati alla Presidenza del consiglio dei ministri - Dipartimento per le pari opportunità, anche attraverso l'acquisizione di dati e informazioni a livello nazionale e internazionale, sull'attività svolta per la prevenzione e la repressione e sulle strategie di contrasto programmate o realizzate da altri Stati. Il Ministro per le pari opportunità, d'intesa con i ministri della Salute, dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, del Lavoro e delle politiche sociali, degli Affari esteri e dell'Interno e con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, delinea appositi programmi allo scopo di: predisporre campagne informative rivolte agli immigrati; organizzare corsi per le donne infibulate in gravidanza per assicurare una corretta preparazione al parto; promuovere iniziative di sensibilizzazione e programmi di aggiornamento degli insegnanti della scuola dell'obbligo; monitorare i casi già conosciuti. Progetti di formazione e informazione diretti a scoraggiare tali pratiche nonché a creare centri antiviolenza che possano eventualmente dare accoglienza alle giovani che intendono sottrarsi a tali pratiche ovvero alle donne che intendono sottrarre le proprie figlie o le proprie parenti in età minore, sono altresì previsti nell'ambito dei programmi di cooperazione allo sviluppo condotti dal Ministero degli affari esteri e in particolare nei programmi finalizzati alla promozione dei diritti delle donne in Paesi dove, anche in presenza di norme nazionali di divieto, continuano a essere praticate mutilazioni genitali femminili. Il Ministro della salute, sentiti i ministri dell'Istruzione, dell'università e della ricerca e per le Pari opportunità e la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, è inoltre tenuto a emanare delle linee guida destinate alle figure professionali sanitarie e alle altre figure professionali che operano con le comunità di immigrati provenienti da Paesi dove si verificano tali pratiche. La legge, infine, istituisce, presso il Ministero dell'interno un numero verde finalizzato a ricevere segnalazioni da parte

---

<sup>1</sup> Legge 9 gennaio 2006, n. 7, *Disposizioni concernenti le prevenzione e il divieto delle pratiche di mutilazione genitale femminile*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* 18 gennaio 2006 n. 14. Il testo della legge è pubblicato nella sezione Documenti di questa stessa rivista.

di chiunque venga a conoscenza dell'esecuzione delle pratiche di mutilazione degli organi genitali femminili sul territorio italiano, nonché a fornire informazioni sulle organizzazioni di volontariato e sulle strutture sanitarie che operano presso le comunità di immigrati provenienti da Paesi dove sono effettuate tali pratiche.

#### *Morte improvvisa del lattante*

Il 2 febbraio il Parlamento promulga una legge<sup>2</sup> che introduce una specifica disciplina in materia di sindrome della morte improvvisa del lattante e di morte inaspettata del feto (SIDS). Il testo della nuova legge dispone che i lattanti e i feti deceduti improvvisamente e senza causa apparente – rispettivamente entro un anno di vita e dopo la venticinquesima settimana di gestazione – siano sottoposti presso i centri autorizzati, secondo le modalità descritte dalla legge stessa e previo consenso dei genitori, a riscontro diagnostico. È compito degli operatori sanitari (ostetrico-ginecologo, neonatologo, pediatra curante e anatomo-patologo) raccogliere le informazioni relative alla gravidanza, allo sviluppo fetale e al parto e, nel caso della SIDS, le situazioni ambientali e familiari in cui si è verificato il decesso sulla base dei protocolli internazionali. Il provvedimento prevede che i lattanti e i feti deceduti debbano essere sottoposti a riscontro diagnostico che si effettua in base al protocollo predisposto dalla prima cattedra dell'Istituto di anatomia patologica dell'università di Milano, approvato dal Ministero della salute. I criteri per l'individuazione dei centri sono, invece, definiti con decreto del Ministro della salute previo accordo con la Conferenza Stato-Regioni e, successivamente, le Regioni individuano i centri scientifici di carattere universitario e ospedaliero che svolgono la funzione di centri di riferimento. I risultati delle indagini svolte sono comunicati dai centri autorizzati alla prima cattedra dell'Istituto di anatomia patologica dell'Università di Milano che provvede a istituire una banca dati nazionale. Alle autorità nazionali e regionali sono affidati compiti per la predisposizione di campagne di sensibilizzazione e di prevenzione e di programmi di ricerca multidisciplinari. Il Ministero della salute, in collaborazione con le società scientifiche e con le associazioni di genitori, emana linee guida per la prevenzione della SIDS e la Commissione nazionale per la formazione continua provvede affinché tutti gli operatori del settore acquisiscano crediti formativi in questa materia. Infine, le Regioni possono prevedere progetti di sostegno psicologico per i familiari delle vittime.

#### *Fondo per il sostegno dei giovani*

Il 3 febbraio è convertito in legge<sup>3</sup> il decreto sulle misure urgenti per l'università e per la scuola che prevede lo stanziamento di oltre 32 milioni di euro al fondo per il sostegno dei giovani, al fine di attivare nelle università 2000 assegni biennali per giovani ricercatori in settori strategici per il Paese. Il provvedimento contiene anche

<sup>2</sup> Legge 2 febbraio 2006, n. 31, *Disciplina del riscontro diagnostico sulle vittime della sindrome della morte improvvisa del feto (Sids) e di morte inaspettata del feto*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 10 febbraio 2006, n. 34.

<sup>3</sup> Legge 3 febbraio 2006, n. 27, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 5 dicembre 2005, n. 250, recante misure urgenti in materia di università, beni culturali ed in favore di soggetti affetti da gravi patologie, nonché in tema di rinegoziazione di mutui*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 4 febbraio 2006, n. 29.

altre misure, tra cui quella relativa all'attuazione della legge 62/2000<sup>4</sup> adeguando la disciplina sulle scuole non statali alle disposizioni sulla parità scolastica. In particolare, è escluso che le scuole paritarie possano svolgere esami d'idoneità per alunni che abbiano frequentato scuole non paritarie dipendenti dallo stesso gestore, al fine di evitare il ripetersi di casi di "diplomifici" periodicamente riportati dalle cronache. Un'altra misura riguarda il settore dell'alta formazione artistica e musicale: le accademie di belle arti, i conservatori musicali, l'Accademia nazionale di danza, l'Accademia nazionale di arte drammatica, gli istituti superiori per l'industria artistica, possono assumere a tempo indeterminato un contingente di personale amministrativo per il profilo di coadiutore nel limite complessivo di 476 unità e un contingente di personale tecnico-amministrativo di 250 unità appartenente ad altri profili, per un totale di 726 unità. Infine, è chiarito che il trattamento economico spettante agli insegnanti di religione assunti per effetto della legge 186/2004<sup>5</sup> non subirà decurtazioni ma conserverà il livello di progressione economica raggiunto.

#### *Minori e TV*

Il 6 febbraio il Parlamento promulga una legge<sup>6</sup> che introduce nuove disposizioni in materia di tutela dei minori in ambito televisivo. In particolare vieta ogni forma di comunicazione pubblicitaria avente come oggetto bevande contenenti alcol all'interno dei programmi direttamente rivolti ai minori e nelle interruzioni pubblicitarie immediatamente precedenti e successive, richiede il parere delle commissioni competenti delle Camere rispetto al regolamento che disciplina l'utilizzo di minori nei programmi radiotelevisivi, introduce limitazioni in materia di oblazione e prevede la presenza nel Consiglio nazionale degli utenti di esperti designati da associazioni qualificate nella tutela dei minori e da associazioni rappresentative in campo familiare ed educativo o impegnate nella protezione delle persone con disabilità.

#### *Sfruttamento sessuale e pedopornografia*

La legge<sup>7</sup> che il Parlamento promulga il 6 febbraio, oltre a prevedere nuove disposizioni in materia di sfruttamento sessuale di minori e pedopornografia – tra cui emerge in modo significativo la fattispecie criminosa di pornografia virtuale – introduce significative novità per la lotta contro la pedopornografia via Internet. A questo scopo, essa istituisce il Centro nazionale per il contrasto della pedopornografia sulla rete Internet a cui è attribuito il compito di raccogliere tutte le segnalazioni provenienti anche dagli organi di polizia stranieri e da soggetti pubblici e privati im-

<sup>4</sup> Legge 10 marzo 2000, n. 62, *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 21 marzo 2000, n. 67.

<sup>5</sup> Legge 27 luglio 2004, n. 186, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 28 maggio 2004, n. 136, recante disposizioni urgenti per garantire la funzionalità di taluni settori della pubblica amministrazione. Disposizioni per la rideterminazione di deleghe legislative e altre disposizioni connesse*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 28 luglio 2004, n. 175, supplemento ordinario n. 131.

<sup>6</sup> Legge 6 febbraio 2006, n. 37, *Modifiche all'articolo 10 della legge 3 maggio 2004 n. 112 in materia di tutela dei minori nella programmazione televisiva*, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* del 15 febbraio 2006, n. 38.

<sup>7</sup> Legge 6 febbraio 2006, n. 38, *Disposizioni in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia anche a mezzo Internet*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 15 febbraio 2006, n. 38. Il testo della legge è pubblicato in evidenza nella sezione Documenti di questo stesso volume.

pegnati nella lotta alla pornografia minorile, riguardanti siti che diffondono materiale concernente l'utilizzo sessuale dei minori avvalendosi della rete Internet e di altre reti di comunicazione, nonché i gestori e gli eventuali beneficiari dei relativi pagamenti. Il Centro comunica alla Presidenza del consiglio dei ministri - Dipartimento per le pari opportunità elementi informativi e dati statistici relativi alla pedopornografia sulla rete Internet, al fine della predisposizione del piano nazionale di contrasto e prevenzione della pedofilia e di una relazione annuale. Sono previsti obblighi di segnalazione da parte dei fornitori dei servizi resi attraverso reti di comunicazione elettronica che devono conservare il materiale oggetto della segnalazione. I fornitori di connettività alla rete Internet, per impedire l'accesso ai siti segnalati dal Centro, sono anche obbligati a utilizzare appositi strumenti di filtraggio e le relative soluzioni tecnologiche conformi ai requisiti individuati con decreto del Ministro delle comunicazioni, di concerto con il Ministro per l'innovazione e le tecnologie e sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei fornitori di connettività della rete Internet. Misure di contrasto e di controllo sono altresì previste in tema di commercializzazione del materiale pedopornografico. Infine è istituito, presso la Presidenza del consiglio dei ministri - Dipartimento per le pari opportunità, l'Osservatorio per il contrasto della pedofilia e della pornografia minorile con il compito di acquisire e monitorare i dati e le informazioni relativi alle attività svolte da tutte le pubbliche amministrazioni per la prevenzione e la repressione della pedofilia.

#### *Affido condiviso*

L'8 febbraio il Parlamento promulga una nuova legge<sup>8</sup> che introduce rilevanti modifiche alla disciplina sull'affidamento della prole in sede di separazione dei genitori. In base alle nuove disposizioni, l'istituto dell'affido a entrambi i genitori rappresenta lo strumento privilegiato per garantire il mantenimento di un rapporto equilibrato e continuativo con ciascun genitore, che consenta di ricevere cura, educazione e istruzione da entrambi e di conservare rapporti significativi con gli ascendenti e con i parenti di ciascun ramo genitoriale. Il provvedimento introduce, inoltre, una precisa disciplina in ordine al mantenimento dei figli, anche maggiorenni, e all'assegnazione della casa familiare. Infine, dal punto di vista procedurale, appare significativa la previsione del reclamo avanti la Corte d'appello contro i provvedimenti adottati dal giudice di primo grado in via provvisoria.

#### *Successioni*

Il 14 febbraio, il Parlamento promulga una nuova legge<sup>9</sup> che introduce, in deroga al previgente divieto assoluto di patti successori, il patto di famiglia, ossia il contratto col quale – compatibilmente con le disposizioni in materia d'impresa familiare e nel rispetto delle differenti tipologie societarie – l'imprenditore trasferisce in

---

<sup>8</sup> Legge 8 febbraio 2006, n. 54, *Disposizioni in materia di separazione dei genitori e di affido condiviso dei figli*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 1° marzo 2006 n. 50. Il testo della legge è pubblicato nella sezione Documenti di questa stessa rivista.

<sup>9</sup> Legge 14 febbraio 2006, n. 55, *Modifiche al codice civile in materia di patto di famiglia*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 1° marzo 2006, n. 50.

tutto o in parte l'azienda, e il titolare di partecipazioni societarie trasferisce in tutto o in parte le proprie quote a uno o più discendenti.

### *Maternità*

Il 24 febbraio il Parlamento emana una nuova legge<sup>10</sup> che introduce rilevanti modifiche alla disciplina che tutela la maternità delle donne dirigenti. Il testo estende la tutela previdenziale relativa alla maternità, prevista dal testo unico delle disposizioni legislative<sup>11</sup> in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità alle lavoratrici e ai lavoratori appartenenti alla categoria dei dirigenti che prestano la loro opera alle dipendenze di datori di lavoro privati.

## DISEGNI DI LEGGE

### DISEGNI DI LEGGE PRESENTATI gennaio-aprile 2006

#### Senato della Repubblica

- S3739 *Norme per le coppie di fatto*, presentato da Luciano Guerzoni (Democratici di sinistra - l'Ulivo) il 19 gennaio
- S3781 *Modifiche ai tempi di prescrizione dei reati sui minori*, presentato da Stefano Passigli (Democratici di sinistra - l'Ulivo) e altri il 9 febbraio

#### Camera dei deputati

- C6287 *Disposizioni in materia di regolamentazione del gioco d'azzardo*, presentato da Giuliano Pisapia (Rifondazione comunista) il 20 gennaio
- C6298 *Modifiche alla legge 22 maggio 1978 n. 194 in materia di tutela sociale della maternità e di interruzione della gravidanza*, presentato da Enrico Buemi (Socialisti democratici italiani (SDI) - Unità socialista, Gruppo misto) e altri il 26 gennaio
- C6299 *Modifiche alla legge 19 febbraio 2004 n. 40 recante norme in materia di procreazione medicalmente assistita*, presentata da Enrico Buemi (SDI - Unità socialista, Gruppo misto) e altri il 26 gennaio

<sup>10</sup> Legge 24 febbraio 2006, n. 104, *Modifica della disciplina relativa alla tutela della maternità delle donne dirigenti*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 17 marzo 2006, n. 64. Il testo della legge è pubblicato nella sezione Documenti di questa stessa rivista.

<sup>11</sup> DLGS 26 marzo 2001, n. 151, *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e paternità, a norma dell'articolo 5 della legge 8 marzo 2000, n. 53.*

- C6300 *Nuove norme in materia di imputabilità del minore degli anni 18*, presentato da Flaio Tanzilli (Unione dei democratici cristiani e dei democratici di centro) il 26 gennaio
- C6324 *Modifiche al codice penale concernenti l'innalzamento dell'età del consenso nei rapporti sessuali*, presentato da Davide Caparini (Lega Nord Federazione Padana) il 6 febbraio
- C6340 *Modifiche all'articolo 158 del codice penale in materia di decorrenza dei termini di prescrizione per i reati di violenza sessuale contro minori*, presentato da Dorina Bianchi (Margherita DL - l'Ulivo) l'8 febbraio
- C6341 *Modifiche all'articolo 157 del codice penale in materia di prescrizione per i reati a danno dei minori*, presentato da Dorina Bianchi (Margherita DL - l'Ulivo) l'8 febbraio
- C64 *Istituzione di un servizio telefonico gratuito di soccorso ai minori in difficoltà, ai disabili e agli anziani*, presentato da Luca Volonté (UDC) il 28 aprile

### DISEGNI DI LEGGE IN MATERIA DI GIOVANI, SPORT E TEMPO LIBERO

Nel corso della XIV legislatura sono stati presentati numerosi disegni di legge volti a migliorare la condizione giovanile dal punto di vista aggregativo<sup>12</sup>, sportivo<sup>13</sup> e del tempo libero<sup>14</sup>. I primi<sup>15</sup> tendono a favorire la creazione di comu-

12 Ddl C2895, Basile Catanoso (Alleanza nazionale) e altri, *Disposizioni per il riconoscimento e il sostegno delle comunità giovanili*; C832, Carlo Carli (Democratici di sinistra - l'Ulivo) *Disciplina dei circoli giovanili e istituzione presso la Presidenza del Consiglio del Fondo per i giovani*.

13 Ddl C319, Carla Mazzuca Poggiolini (Movimento repubblicano europeo, Gruppo misto), *Istituzione dell'Ente scolastico di promozione sportiva*; C5371, Guido Milanese (Forza Italia) e altri, *Disposizioni per favorire l'attività sportiva degli studenti disabili*; S3513, Antonio Pizzinato (Democratici di sinistra - l'Ulivo) e altri, *Istituzione del Comitato nazionale per lo sport e la prevenzione delle tossicodipendenze*; C199, Laura Cima (Verdi - l'Unione, Gruppo misto), *Disposizioni per la tutela dei minori che praticano attività sportive*; C1119, Ettore Peretti (Unione dei democratici cristiani e dei democratici di centro), *Disciplina delle società sportive dilettantesche e norme in materia di gestione dell'impiantistica sportiva e di diffusione dello sport nella scuola*; C1076, Alfonso Pecoraro Scanio (Verdi - l'Unione, Gruppo misto), *Norme per la tutela dei minori che praticano attività sportive*; S3630, Giuseppe Scalera (Margherita DL - l'Ulivo), *Delega al Governo per la disciplina degli sport violenti e la tutela dei minori*; C5525, Aldo Perotta (Forza Italia), *Delega al Governo per la disciplina degli sport violenti*.

14 Ddl C2773, Pier Paolo Cento (Verdi - l'Unione, Gruppo misto) e altri, *Norme in materia di oratori parrocchiali*; C388, Luca Volonté (Unione dei democratici cristiani e dei democratici di centro) e altri, *Disposizioni per il riconoscimento della funzione sociale svolta dagli oratori parrocchiali e per la valorizzazione del loro ruolo*; S14, Maurizio Eufemi (Unione dei democratici cristiani e dei democratici di centro) e altri, *Disposizioni per il riconoscimento della funzione sociale svolta dagli oratori parrocchiali e per la valorizzazione del loro ruolo*; S1606 Luca Volonté (Unione dei democratici cristiani e dei democratici di centro) e altri, *Disposizioni per il riconoscimento della funzione sociale svolta dagli oratori e dagli enti che svolgono attività similari e per la valorizzazione del loro ruolo*.

15 C2895 e C832.

nità giovanili quali luoghi qualificati dell'aggregazione dove i ragazzi abbiano modo di conoscersi, divertirsi, formarsi professionalmente e coltivare o scoprire le proprie inclinazioni. L'esigenza di creare momenti di incontri per le nuove generazioni nasce dal desiderio d'incentivare l'interscambio culturale, l'assunzione di responsabilità e la graduale acquisizione di informazioni e di esperienze che la società circostante nella quale essi vivono può loro offrire. Le comunità o circoli giovanili sono intesi, da entrambi i testi, come realtà autogestite, finanziate attraverso un fondo appositamente istituito per sostenere i loro progetti e le loro iniziative. È, infine, prevista anche l'istituzione di un osservatorio nazionale sulla condizione giovanile nell'ottica di una migliore conoscenza.

Accanto a queste proposte di legge, sempre nel senso di rilanciare occasioni d'incontro e di socializzazione per i giovani, appaiono degni di nota otto ddl che valorizzano l'attività sportiva come momento di crescita del giovane. Due di essi<sup>16</sup>, riconoscendo l'attività fisica come valore in grado di promuovere lo stato di salute, elevare il livello di qualità della vita e promuovere valori di socializzazione, favoriscono e promuovono l'attività sportiva all'interno delle scuole, curando che tale opportunità sia garantita anche agli studenti disabili attraverso attività motorie mirate.

Lo sport, considerato come fattore d'aggregazione e di socializzazione è valorizzato da un altro ddl<sup>17</sup> nell'ottica di prevenzione e lotta delle tossicodipendenze, contemplando la realizzazione di corsi di formazione per preparare educatori e operatori del settore sportivo ad affrontare le problematiche dell'emarginazione sociale e della tossicodipendenza.

Una particolare attenzione è, altresì, dedicata da tre ddl<sup>18</sup> alla tutela dei minori che praticano attività sportive in società sportive dilettantesche che allo stato risultano prive di una specifica disciplina. Queste proposte di legge sembrano nascere dalla necessità di porre fine a fenomeni di tesseramento, senza contratto, di bambini extracomunitari di età inferiore ai 16 anni presso società sportive, introducendo un controllo da parte dei Comuni che garantiscano a questi bambini il diritto allo studio, alla famiglia e a una corretta crescita. Una specifica disciplina degli sport violenti quali il wrestling è, inoltre, auspicata da quei ddl<sup>19</sup> che prevedono una delega al Governo al fine di regolamentare la materia e tutelare i minori che spesso assistono a queste manifestazioni televisive spettacolari nella convinzione di assistere a veri incontri di lotta, dando adito a pericolosi fenomeni emulativi.

Infine, sempre nell'ottica di tutela della condizione giovanile, una particolare attenzione è riservata agli oratori parrocchiali da quei ddl<sup>20</sup> che tendono a dare un più ampio e forte riconoscimento legislativo a tali strutture prevedendo, altresì, una collaborazione tra Regioni e diocesi per la realizzazione di linee d'intervento concordate e condivise in materia di formazione ed educazione dei giovani.

---

<sup>16</sup> C319 e C5371.

<sup>17</sup> S3513.

<sup>18</sup> C199; C1119; C1076.

<sup>19</sup> S3630; C5525.

<sup>20</sup> C2773; C388; S1606; S14.

## COMMISSIONE PARLAMENTARE PER L'INFANZIA

### *Proposta di relazione alle Camere*

Nelle sedute del 24 gennaio e del 1° febbraio la Commissione esamina e approva la proposta di relazione annuale da presentare alle Camere sull'attività svolta, ai sensi della legge istitutiva<sup>21</sup>. La Commissione ha approfondito i seguenti temi: giustizia minorile, con l'esame delle proposte di riforma presentate nel corso della legislatura; garante per l'infanzia, con il confronto di esperienze europee e l'elaborazione di una relazione per la sua istituzione; mezzi di comunicazione e minori, tema approfondito nell'ambito della più ampia indagine conoscitiva sull'abuso e lo sfruttamento; salute e infanzia, con l'indagine conoscitiva sulla copertura vaccinale in età pediatrica e l'ospedalizzazione dei bambini affetti da malattie infettive e la risoluzione in materia di allattamento al seno; abuso e sfruttamento, con la relativa indagine conoscitiva; infanzia in stato di abbandono e forme di tutela e accoglienza, trattando in particolare la situazione dei minori stranieri non accompagnati o impegnati in attività di accattonaggio; infine, lavoro minorile, con due risoluzioni approvate.

Nel corso della discussione viene evidenziata l'insoddisfacente articolazione di lavori in materia d'infanzia e adolescenza nei due rami del Parlamento, con al Senato una sede legislativa specializzata, alla Camera la materia affidata di volta in volta alla commissione competente per materia e una Commissione bicamerale senza poteri di intervento nel procedimento legislativo. A tal proposito, la presidente Maria Burani Procaccini propone di attribuire alla Commissione parlamentare forme di partecipazione al procedimento legislativo inerente ai progetti di legge in materia d'infanzia, assumendo un ruolo consultivo nell'iter di formazione delle leggi, o, in subordine, istituire due commissioni speciali, una alla Camera e una al Senato, non ricostituendo la Commissione parlamentare per l'infanzia; tali commissioni dovrebbero avere come primo impegno quello di riprendere l'esame dei progetti di legge volti all'istituzione del garante per l'infanzia, il cui iter non è stato possibile concludere.

### *Minori e TV*

Nella seduta del 1° marzo la Commissione esamina e approva lo schema di regolamento ministeriale che introduce la disciplina dell'impiego di minori di 14 anni in programmi radiotelevisivi ai sensi della legge Gasparri<sup>22</sup>. Nel corso della discussione, alla quale partecipa anche il sottosegretario di Stato per le Comunicazioni Massimo Baldini, emerge la necessità d'introdurre una maggiore definizione di "programmi radiotelevisivi" e di garantire un costante e puntuale monitoraggio dei programmi radiotelevisivi, anche delle emittenti locali, per garantire il rispetto della normativa a tutela dei minori.

<sup>21</sup> Legge 23 dicembre 1997, n. 451, *Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia*.

<sup>22</sup> Art. 10, legge 3 maggio 2004, n. 112, *Norme di principio in materia di assetto del sistema radiotelevisivo e della RAI-Radiotelevisione italiana S.p.a., nonché delega al Governo per l'emanazione del testo unico della radiotelevisione*.

## SENATO DELLA REPUBBLICA

### AULA

#### ATTIVITÀ LEGISLATIVA

##### *Minori e TV*

Nella seduta del 25 gennaio alla quale partecipa il sottosegretario di Stato per le Comunicazioni Massimo Baldini, l'Assemblea **approva** il ddl<sup>23</sup> volto a introdurre modifiche alla disciplina prevista dalla legge Gasparri<sup>24</sup> in materia di tutela dei minori nella programmazione radiotelevisiva. Il ddl sopprime il divieto assoluto, previsto dall'art. 10 della legge Gasparri, di utilizzare minori di 14 anni negli spot e messaggi pubblicitari, ritenendo che l'obiettivo della tutela dell'infanzia in questo campo sia più adeguatamente perseguibile tramite la rigorosa applicazione del Codice TV e minori e del regolamento governativo sull'impiego dei minori di 14 anni. Esso prevede, inoltre, un rafforzamento del ruolo del Parlamento introducendo la necessità del parere delle commissioni parlamentari competenti sul regolamento governativo sull'utilizzo dei minori, nonché il divieto, in caso di violazione delle norme in materia di tutela dei minori nella programmazione televisiva, del pagamento della sanzione in misura ridotta. Infine, è previsto il divieto di ogni forma di comunicazione pubblicitaria avente per oggetto bevande contenenti alcol, nel corso di programmi direttamente rivolti ai minori e nelle interruzioni pubblicitarie immediatamente precedenti e successive.

#### ATTIVITÀ ISPETTIVA\*

##### *Scuola*

Interrogazione a risposta scritta del 17 gennaio 2006 con la quale il senatore Walter Vitali (Democratici di sinistra - l'Ulivo) chiede al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca di riferire in merito al quadro dettagliato delle tipologie d'intervento e della distribuzione per aree geografiche degli stanziamenti già disposti con il fondo istituito appositamente per l'attuazioni di interventi quali la generalizzazione della scuola dell'infanzia al fine di comprendere come affrontare il problema delle consistenti liste d'attesa registrate in tutte le principali aree metropolitane del Paese, in particolare quelle del Centro-nord.

### **Risponde la sottosegretaria di Stato all'Istruzione, all'università e alla ricerca, Valentina Aprea 16 febbraio**

La Sottosegretaria di Stato fa presente che rispetto alla scuola dell'infanzia – che, ricorda, non ha carattere obbligatorio – il Ministero è impegnato già da qual-

---

23 Ddl S3296, Daniela Garnerò Santanchè (Alleanza nazionale), *Modifiche all'articolo 10 della legge 3 maggio 2004, n. 112, in materia di tutela dei minori nella programmazione televisiva*, testo già approvato dalla Camera dei deputati come ddl C4964 risultante dall'unificazione dei ddl C5017 e C5108. Approvato come legge 6 febbraio 2006, n. 37, *Modifiche all'articolo 10 della legge 3 maggio 2004, n. 112, in materia di tutela dei minori nella programmazione televisiva*.

24 Legge 3 maggio 2004, n. 112, *Norme di principio in materia di assetto del sistema radiotelevisivo e della RAI - Radiotelevisione italiana Spa, nonché delega al Governo per l'emanazione del testo unico della radiotelevisione*.

\* Rassegna di alcune interrogazioni a risposta scritta od orale, in aula.

che anno nella graduale generalizzazione del servizio scolastico e nella sperimentazione degli anticipi. Inoltre, le risorse previste dal fondo citato nell'interrogazione sono destinate non soltanto per l'anticipo delle iscrizioni e per la generalizzazione della scuola dell'infanzia, ma anche per iniziative di formazione iniziale e continua del personale, per interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione. Le su indicate risorse, pertanto, sono utilizzate per finanziare tutte le priorità indicate dalla legge finanziaria per l'attuazione della riforma.

### *Scuola*

Interrogazione a risposta scritta del 18 gennaio 2006 con la quale il senatore Gian Pietro Favaro (Forza Italia) chiede al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca quali iniziative intenda adottare per far fronte al costante aumento della popolazione scolastica della Regione Veneto.

### **Risponde la sottosegretaria di Stato all'Istruzione, all'università e alla ricerca, Valentina Aprea 16 febbraio**

Premesso che l'obiettivo del Governo nel corso dell'attuale legislatura è stato, da un lato, quello di razionalizzare l'organico del personale docente, dall'altro quello di ampliare il servizio scolastico attraverso gli anticipi e l'introduzione dello studio della lingua inglese fin dal primo anno della scuola primaria – coprendo tali esigenze con apposite dotazioni organiche – la Sottosegretaria di Stato fa presente che la distribuzione dei posti tra le Regioni e tra i diversi gradi di istruzione è effettuata, secondo la vigente normativa, su base regionale in considerazione del numero degli alunni iscritti, dell'andamento della scolarità, delle condizioni di funzionamento delle singole istituzioni scolastiche, tenendo conto del numero degli alunni iscritti e frequentanti, della serie storica e delle previsioni per l'anno scolastico successivo nonché della specificità dei diversi contesti territoriali e del disagio scolastico. I direttori regionali, sempre nel rispetto della normativa vigente, operano, poi, una ripartizione provinciale della dotazione organica al fine di garantire adeguate soluzioni per assicurare non solo i servizi scolastici essenziali, nel rispetto delle diverse situazioni sociali e geografiche, ma anche la prosecuzione di progetti di particolare rilevanza didattica e/o sociale. Il vigente quadro normativo consente, peraltro, ai dirigenti scolastici nella fase di adeguamento alla situazione di fatto, di sdoppiare classi e di istituire posti per l'intero anno scolastico, sulla base di effettive nuove esigenze sopravvenute dopo la definizione dell'organico previsionale. Per quanto riguarda la Regione Veneto, dove si è registrato un incremento della popolazione scolastica – anche se poi non tutta frequentante – la Sottosegretaria di Stato assicura che le esigenze della Regione, compatibilmente con quelle delle altre Regioni, sono state tenute in debito conto, tant'è che l'organico di diritto è aumentato nel corso di questi ultimi anni.

## COMMISSIONI PERMANENTI\*

### AFFARI COSTITUZIONALI

#### *Successioni*

Nella seduta del 31 gennaio la Commissione esprime **parere favorevole** sul ddl presentato in materia di patti di famiglia<sup>25</sup>, ritenendo la disciplina in esso contenuta conforme al dettato costituzionale. Il testo introduce nell'ordinamento italiano una deroga al divieto di patti successori sancito dall'articolo 458 del codice civile, prevedendo la liceità e la vincolatività di accordi che regolino il trasferimento dell'azienda – ovvero di quote di partecipazione societarie – da parte dell'imprenditore a uno o più discendenti. Il diverso regime giuridico cui è sottoposta l'azienda rispetto agli altri beni mobili o immobili che possono essere oggetto di successione, è giustificato dalla sua funzione economica, tutelata espressamente dall'articolo 41 della Costituzione.

### GIUSTIZIA

#### *Successioni*

Nelle sedute del 26 e del 31 gennaio la Commissione esamina i due ddl<sup>26</sup> presentati in materia di patti successori, ne deliberano l'esame congiunto e **approvano**, con la partecipazione del sottosegretario di Stato per la Giustizia Pasquale Giuliani, il testo base già approvato alla Camera.

## COMMISSIONE SPECIALE IN MATERIA DI INFANZIA E ADOLESCENZA COMMISSIONE GIUSTIZIA

### *Affido condiviso*

Nelle sedute del 17, del 18 e del 26 gennaio le commissioni riunite proseguono la discussione, in sede deliberante, dei ddl in materia di affido condiviso<sup>27</sup> e ne approvano il testo base nel suo complesso, nonostante le numerose perplessità emerse nel corso della discussione. In queste ultime sedute, dopo aver illustrato brevemente il testo, i relatori delle due commissioni insieme alla sottosegretaria di Stato per la

---

\* Per quanto attiene all'attività svolta dalle commissioni permanenti del Senato della Repubblica, a partire dal 1° gennaio 2005 non sono più disponibili i resoconti stenografici ma solo i resoconti sommari. Questo comporta una maggiore sinteticità delle rassegne qui riportate.

25 S3567, Enrico Buemi (SDI - Unità socialista, Gruppo misto) e altri, *Modifiche al codice civile in materia di patto di famiglia*, già approvato dalla Camera dei deputati.

26 S3567, Enrico Buemi (SDI - Unità socialista, Gruppo misto) e altri, *Modifiche al codice civile in materia di patto di famiglia*, già approvato dalla Camera dei deputati; S1353, Andrea Pastore (Forza Italia) e altri, *Nuove norme in materia di patti successori relativi all'impresa*.

27 S3537, Vittorio Tarditi (Forza Italia) e altri, *Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli*, testo già approvato dalla Camera dei deputati come ddl C66 e che assorbe i ddl: S902, Antonio Gentile (Forza Italia) e altri, *Modifiche al codice civile concernenti disposizioni in materia di figli minori*; S1036, Luciano Callegaro (UDC, Unione dei democratici cristiani e dei democratici di centro), *Nuove norme in materia di separazione dei coniugi e affidamento condiviso dei figli*; S1276, Ettore Bucciero (Alleanza nazionale), *Nuove norme riguardanti il controllo del genitore non affidatario sulla prole minore nei procedimenti di separazione e divorzio. Regolamentazione dell'esecuzione coattiva dei provvedimenti di affidamento e regime di visite della prole minore con ampliamento delle funzioni del giudice tutelare*; S2253, Paolo Danieli (Alleanza nazionale) e altri, *Istituzione dell'affidamento condiviso dei figli di genitori separati*.

Giustizia Jole Santelli, invitano al ritiro di tutti gli emendamenti presentati al fine di giungere all'approvazione della riforma entro la fine della legislatura.

### *Sfruttamento sessuale di minori*

Nelle sedute del 17 e del 18 gennaio le Commissioni riunite, in sede deliberante, esaminano i ddl<sup>28</sup> che introducono nuove misure in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia, deliberando che sia assunto quale testo base per la presentazione degli emendamenti quello approvato in sede referente. Alla presenza del ministro per le Pari opportunità Stefania Prestigiacomo e della sottosegretaria di Stato per la Giustizia Jole Santelli, **approvano** il testo licenziato in sede referente, con alcune modifiche.

## CAMERA DEI DEPUTATI

### AULA

#### ATTIVITÀ ISPETTIVA\*

#### *Disabili*

Interrogazione a risposta scritta con la quale l'onorevole Luana Zanella (Verdi - l'Unione, Gruppo misto) chiede al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca e al Presidente del consiglio dei ministri quali iniziative il Governo stia mettendo concretamente in atto per superare i ritardi registrati nell'applicazione della legge<sup>29</sup> sull'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici, per fare in modo che a partire dal prossimo anno scolastico 2006/2007 gli alunni disabili possano servirsi di strumenti didattici e libri di testo utilizzabili con le tecnologie di cui necessitano.

**Risponde la sottosegretaria di Stato all'Istruzione, all'università e alla ricerca, Valentina Aprea**  
**8 marzo**

La Sottosegretaria di Stato ricorda che il regolamento d'attuazione della legge 4/2004, prevede l'emanazione di specifiche regole tecniche volte a disciplinare l'ac-

---

28 S3503, Antonio Pizzicano (Democratici di sinistra - l'Ulivo), *Disposizioni in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia anche a mezzo Internet*, testo già approvato dalla Camera dei deputati come ddl C4599 e che al Senato è adottato come testo base per l'esame dei ddl: S57, Maurizio Eufemi (UDC) e altri, *Modifiche alla legge 3 agosto 1998, n. 269, e altre misure contro la pedofilia*; S234, Antonio Gentile (Forza Italia), *Modifiche agli articoli 600-bis, 600-ter, 600-quater, 600-sexies, 600-septies del codice penale e all' articolo 17 della legge 3 agosto 1998, n. 269, recante norme contro lo sfruttamento della prostituzione, della pornografia, del turismo sessuale in danno di minori, quali nuove forme di riduzione in schiavitù*; S1029, Antonio Michele Montagnino (Margherita DL - l'Ulivo) e altri, *Nuove norme contro la pedofilia*; S1342, Flavio Tredese e Gaetano Fasolino (Forza Italia), *Modifiche al codice penale, e altre norme per la prevenzione dei reati commessi alla pedofilia*; S2495, Alejandro Longhi (Democratici di sinistra - l'Ulivo) e altri, *Modifiche all' articolo 609-septies del codice penale in materia di prescrizione dei reati di abuso sessuale di minori*; S2683, Maria Elisabetta Alberta Casellati (Forza Italia), *Norme per la tutela dei minori che utilizzano Internet*; S2762, Pasquale Nessa (Forza Italia), *Norme in materia di pedofilia, pornografia minorile e sfruttamento dei minori*; S3398, Giuseppe Scalerà (Margherita DL - l'Ulivo), *Misure per la protezione dei minori in ambito Internet*.

\* Rassegna di alcune interrogazioni a risposta scritta od orale, in aula.

29 Legge 9 gennaio 2004, n. 4, *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*.

cessibilità da parte degli utenti agli strumenti didattici e formativi, dopo aver sentito la Conferenza unificata e il Centro nazionale per l'informatica nella pubblica amministrazione (CNIPA). In attuazione della normativa è stato costituito presso il Dicastero un gruppo di lavoro di cui fa parte, tra gli altri, anche un rappresentante del CNIPA. Per rendere accessibili i libri di testo della scuola dell'obbligo, primo obiettivo affrontato, il gruppo ha individuato nel linguaggio a marcatori *estensibile markup language* (XLM) il formato di riferimento del supporto elettronico da fornirsi a cura degli editori, insieme ai libri di testo adottati dalla scuola dell'obbligo. Alcuni particolari centri di competenza, quale ad esempio la Biblioteca italiana per ciechi Regina Margherita, sono poi chiamati a svolgere una funzione d'intermediazione tra le scuole che raccolgono le richieste degli alunni disabili e gli editori, al fine di personalizzare il supporto elettronico allegato al testo per renderlo fruibile in base alla specifica disabilità dell'alunno interessato. Per quanto riguarda, infine, la creazione di prodotti didattici multimediali, il sottosegretario di Stato assicura che l'Indire e gli editori – che metteranno a disposizione i loro prodotti all'avvio del progetto per realizzare l'ambiente di apprendimento e i contenuti digitali – dovranno conformarsi a quanto previsto dall'articolo 5 della legge 4/2004.

## COMMISSIONI PERMANENTI

### AFFARI COSTITUZIONALI

#### *Matrimonio putativo*

Il Comitato permanente per i pareri della Commissione, non ravvisando motivi di rilievo sugli aspetti di legittimità costituzionale, nella seduta del 19 gennaio esprime parere **favorevole** rispetto a due ddl<sup>30</sup> presentati in materia di matrimonio putativo.

#### *Madri detenute*

Nella stessa seduta del 19 gennaio il Comitato permanente per i pareri esprime parere **favorevole** rispetto al ddl<sup>31</sup> che introduce nuove misure a tutela del rapporto tra madri detenute e figli minori.

#### *Misure contro la pedofilia*

Nella seduta del 23 gennaio il Comitato permanente per i pareri della Commissione esprime parere **favorevole** sui ddl in materia di lotta contro la pedofilia<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> C4662, Giovanni Kessler (Democratici di sinistra - l'Ulivo), *Nuove disposizioni in materia di matrimonio putativo*; C4470, Elettra Deiana (Rifondazione comunista), *Disposizioni concernenti gli effetti civili delle sentenze di nullità del matrimonio pronunciate dai tribunali ecclesiastici*.

<sup>31</sup> C6006, Enrico Buemi (SDI - Unità socialista, Gruppo misto) e altri, *Misure a tutela del rapporto tra detenute madri e figli minori*.

<sup>32</sup> C4599B d'iniziativa governativa, *Disposizioni in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia anche a mezzo Internet*, al quale sono stati abbinati i ddl C382, C408, C593, C726, C953, C1029, C1346, C1489, C2038, C2415, C2422, C2521, C2669, C3235, C3691, C4299, C4466, C311, C3122, C2521, C2864, C5359. Il ddl in esame è stato approvato dalla Commissione giustizia della Camera dei deputati e modificato dalle commissioni riunite Giustizia e Speciale in materia di infanzia e adolescenza del Senato della Repubblica.

## GIUSTIZIA

### *Matrimonio putativo*

Nella seduta del 19 gennaio la Commissione delibera di conferire mandato al relatore per riferire **favorevolmente** all'Assemblea in merito a due ddl in materia di matrimonio putativo<sup>33</sup>.

### *Dichiarazione giudiziale di paternità*

Dopo aver illustrato, nella seduta del 18 gennaio, il testo del ddl<sup>34</sup> che introduce nuove norme in materia d'esercizio dell'azione per la dichiarazione giudiziale di paternità, la Commissione, nella successiva seduta del 19 gennaio, fissa il termine per la presentazione degli emendamenti.

### *Misure contro la pedofilia*

Nella seduta del 23 gennaio la Commissione inizia l'esame delle modifiche apportate dalle commissioni riunite Giustizia e Speciale in materia d'infanzia e di adolescenza del Senato al ddl<sup>35</sup> adottato come testo base in materia di misure contro la pedofilia, già approvato in precedenza dalla Camera dei deputati. Le modifiche vertono principalmente sull'entità della multa prevista per il reato di prostituzione minorile, sulla pena prevista nei casi di reato commesso nei confronti di persone minori di 16 anni, sui casi di non punibilità e sull'applicazione dei benefici. Al termine della seduta sono fissati i termini per la presentazione di emendamenti nella stessa giornata e, non essendo presentato alcun emendamento, il testo è **approvato** nel suo insieme, con la partecipazione del ministro per le Pari opportunità Stefania Prestigiacomo.

## CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE

### *Morte improvvisa del lattante*

Nella seduta del 17 gennaio la Commissione esprime parere **favorevole** rispetto alle modifiche apportate dal Senato della Repubblica al testo già modificato dalla Camera del ddl<sup>36</sup> sulla disciplina del riscontro diagnostico sulle vittime della sindrome della morte improvvisa del lattante (*Sudden infant death syndrome, SIDS*) e di morte inaspettata del feto. Le modifiche apportate dal Senato si limitano all'aggiornamento dei riferimenti temporali concernenti la decorrenza delle autorizzazioni di spesa volte alla realizzazione degli interventi prefigurati, reso necessario dal passaggio al nuovo anno finanziario. È inoltre previsto che i relativi oneri siano fatti gravare, nell'ambito del Fondo speciale di conto capitale, sull'accantonamento relativo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca invece che su quello del Ministero dell'economia e delle finanze.

---

<sup>33</sup> C4662 e C4470.

<sup>34</sup> C1503, Renzo Innocenti (Democratici di sinistra - l'Ulivo), *Norme in materia di esercizio dell'azione per la dichiarazione giudiziale di paternità*.

<sup>35</sup> C4599B.

<sup>36</sup> C4248, Roberto Caderoli (Lega Nord federazione padana) e altri, *Disciplina del riscontro diagnostico sulle vittime della sindrome della morte improvvisa del lattante (Sids) e di morte inaspettata del feto*.

CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE

TRASPORTI

*Minori e TV*

Nella seduta del 22 febbraio le Commissioni riunite, con la partecipazione del sottosegretario di Stato per le Comunicazioni Paolo Romano, **approvano** la proposta di parere favorevole sullo schema di regolamento ministeriale<sup>37</sup> recante la disciplina dell'impiego di minori di 14 anni nei programmi radiotelevisivi. Nella proposta di parere si sottolinea la necessità, al fine di evitare che eventuali futuri interventi normativi sul testo unico non siano coordinati con la normativa secondaria correlata, di sostituire la definizione di "programmi radiotelevisivi" recata dal comma 2 dell'articolo 1 con un rinvio all'articolo 2 del testo unico della radiotelevisione e di prevedere, all'articolo 2, in luogo della riproduzione delle disposizioni contenute nel Codice di autoregolamentazione, un rinvio formale al medesimo Codice in modo che eventuali modifiche a quest'ultimo risultino direttamente recepite dal regolamento. Si sottolinea che nel rinvio alle disposizioni della legge 977/1967<sup>38</sup> sull'impiego dei minori in attività lavorative, debba tenersi conto di quanto evidenziato dal Consiglio di Stato nel proprio parere, in ordine all'esigenza di fornire «criteri idonei a determinare quali principi di quest'ultima legge possano continuare a trovare applicazione all'impiego lavorativo del minore di anni quattordici per la realizzazione di programmi radiotelevisivi e quali no», dal momento che su tale materia è intervenuta da ultimo la legge 112/2004.

AFFARI SOCIALI

*IVG e consultori familiari*

Nelle sedute del 10, 11, 17 e 18 gennaio, alle quali partecipa il sottosegretario di Stato per la Salute Domenico Di Virglio, la Commissione procede alle ultime audizioni in programma nell'ambito dell'indagine conoscitiva sull'applicazione della legge sull'aborto<sup>39</sup>, in particolare sulle funzioni attribuite dalla legge ai consultori familiari. Nella successiva seduta del 24 gennaio viene illustrata una proposta di documento conclusivo dell'indagine che, dopo aver inquadrato dal punto di vista normativo il fenomeno dell'interruzione di gravidanza e dei consultori familiari, dando altresì alcuni dati significativi sui due fenomeni, evidenzia le problematiche emerse nel corso delle audizioni e trae alcune conclusioni che individuano nel rilancio dei consultori, nelle politiche attive sul territorio e nelle politiche d'aiuto alla prosecuzione della gravidanza e a tutela della maternità alcune soluzioni di rilievo delle problematiche evidenziate.

*Consultori familiari*

Nella seduta del 31 gennaio la Commissione inizia l'esame dei due ddl, di analogo contenuto, che introducono rilevanti novità nella disciplina dei consultori fa-

---

<sup>37</sup> Regolamento adottato ai sensi dell'art. 10 legge 3 maggio 2004, n. 112, *Norme di principio in materia di assetto del sistema radiotelevisivo e della RAI-Radiotelevisione italiana S.p.a., nonché delega al Governo per l'emanazione del testo unico della radiotelevisione.*

<sup>38</sup> Legge 17 ottobre 1967, n. 977, *Tutela del lavoro dei bambini e degli adolescenti.*

<sup>39</sup> Legge 22 maggio 1978, n. 194, *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza.*

miliari<sup>40</sup>. Nel corso della discussione si evidenzia che il consultorio ha assunto in questi anni, anche a seguito della riforma sanitaria del 1978, la struttura di servizio marcatamente sanitario, in cui si sono privilegiati gli interventi di tipo ginecologico e pediatrico a discapito della vocazione sociale. Si sottolinea, quindi, che i consultori familiari devono riqualificarsi, evitando una rigida settorializzazione e riduzione al, pur importante ma non esclusivo, ambito sanitario di competenza. Per rispondere a queste problematiche è necessario che all'interno del consultorio si rafforzino interventi di tipo sociale, psicologico e di consulenza giuridica che nella loro interazione continua possano costituire un valido riferimento per la donna e per la famiglia. Un tale diverso assetto del consultorio può renderlo luogo privilegiato dove osservare i mutamenti avvenuti nella nostra società e individuare degli interventi di sostegno alla famiglia più mirati.

#### *Morte improvvisa del lattante*

Il 17 gennaio, la Commissione inizia la discussione del ddl<sup>41</sup> che disciplina l'attività diagnostica sui bambini vittime della sindrome della morte improvvisa del lattante (SIDS) e sui feti deceduti senza causa apparente dopo la venticinquesima settimana di gestazione, deliberandone l'**approvazione** nella successiva seduta del 18 gennaio, considerato che le modifiche apportate dal Senato della Repubblica si limitano a rinviare la decorrenza delle autorizzazioni di spesa all'esercizio finanziario per il 2006.

---

<sup>40</sup> C5206, Francesca Martini (Lega Nord federazione padana), *Nuova disciplina dei consultori familiari*; C6196, Francesca Martini (Lega Nord federazione padana), *Disciplina dei consultori familiari*.

<sup>41</sup> C4248.

## Governo italiano

### CONSIGLIO DEI MINISTRI

#### ATTIVITÀ LEGISLATIVA

##### *Scuola*

Il 16 gennaio viene emanato il provvedimento<sup>42</sup> che approva gli obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della religione cattolica negli istituti statali e paritari del secondo ciclo.

##### *Codice della strada*

Il 13 marzo viene emanato con decreto legislativo<sup>43</sup> un provvedimento che introduce modifiche al codice della strada al fine di dare attuazione a due direttive comunitarie che prevedono l'uso obbligatorio delle cinture di sicurezza e di sistemi di ritenuta per i bambini nei veicoli. La norma stabilisce i casi specifici che consentono l'esenzione dall'uso di tali dispositivi e prevede, in caso di inottemperanza, una sanzione amministrativa di natura pecuniaria o che comporta la sospensione della patente di guida in caso di violazioni reiterate. Una sanzione amministrativa è prevista anche nei confronti di chi importa o produce per la commercializzazione sul territorio nazionale e chi commercializza dispositivi di ritenuta di tipo non omologato.

##### *Codice delle pari opportunità tra uomo e donna*

L'11 aprile, vista la deliberazione del Consiglio dei ministri adottata nella riunione del 6 aprile 2006 su proposta del Ministro per le pari opportunità, è emanato con decreto legislativo<sup>44</sup> un provvedimento relativo al codice delle pari opportunità tra uomo e donna in attuazione della delega conferita al Governo dall'art 6 della legge 246/2005<sup>45</sup>, con esclusivo riferimento al riassetto delle disposizioni che riguardano le pari opportunità fra uomo e donna. Il provvedimento opera un riordino delle disposizioni volte a combattere le discriminazioni e ad attuare pienamente ed effettivamente il principio di uguaglianza. In particolare il codice, al fine della promozione e del coordinamento delle politiche di pari opportunità, prevede l'istituzione della Commissione per le pari opportunità fra uomo e donna stabilendone durata e composizione. È prevista l'istituzione del Comitato nazionale per l'attuazione dei principi di parità di trattamento e uguaglianza di opportunità tra lavoratrici e lavoratori, avente lo scopo di promuovere nell'ambito della compe-

---

<sup>42</sup> DPR 16 gennaio 2006, n. 39, *Approvazione degli obiettivi specifici di apprendimento per l'insegnamento della religione cattolica negli istituti statali e paritari del secondo ciclo*, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* del 15 febbraio 2006, n. 38.

<sup>43</sup> DLGS 13 marzo 2006, n. 150, *Attuazione della direttiva 2003/20/CE che modifica la direttiva 91/671/CE relativa all'uso obbligatorio delle cinture di sicurezza e dei sistemi di ritenuta per i bambini nei veicoli. Modifiche al codice della strada*, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* del 13 aprile 2006, n. 87.

<sup>44</sup> DLGS 11 aprile 2006, n. 198, *Codice delle pari opportunità tra uomo e donna, a norma dell'articolo 6 della legge 28 novembre 2005, n. 246*, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* del 31 maggio 2006, n. 125, supplemento ordinario n. 133.

<sup>45</sup> Legge 28 novembre 2005, n. 246, *Semplificazione e riassetto normativo per l'anno 2005*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 1° dicembre 2005, n. 280.

tenza statale la rimozione dei comportamenti discriminatori per sesso e di ogni altro ostacolo che limiti di fatto l'uguaglianza fra uomo e donna nell'accesso al lavoro e sul lavoro e la progressione professionale e di carriera. Il codice detta, poi, alcune disposizioni sulla figura delle consigliere e dei consiglieri di parità nonché sul Comitato per l'imprenditoria femminile. Il libro secondo è dedicato alle pari opportunità tra uomo e donna nei rapporti etico-sociali, con rinvio per quanto riguarda il contrasto alla violenza nelle relazioni familiari alle disposizioni di cui alla legge 154/2001<sup>46</sup>. Il libro terzo affronta invece il tema delle pari opportunità tra uomo e donna nei rapporti economici rinviando per quanto attiene al tema della tutela e sostegno della maternità e paternità alla disciplina contenuta nel decreto legislativo 151/2001<sup>47</sup>.

## MINISTERO DELLE COMUNICAZIONI

### ATTIVITÀ LEGISLATIVA

#### *Impiego di minori di anni quattordici nei programmi TV*

Il 27 aprile, il Ministero delle comunicazioni di concerto con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministero delle pari opportunità approva con decreto<sup>48</sup> il regolamento sulla disciplina dell'impiego di minori di quattordici anni in programmi televisivi. Il regolamento si applica all'impiego dei minori di quattordici anni nei programmi radiotelevisivi, nell'ambito o al di fuori di un rapporto di lavoro, mediante l'utilizzazione delle loro immagini o voci. A tutela del minore, il regolamento prevede che nei programmi radiotelevisivi, ivi compresi quelli d'intrattenimento e di carattere sociale o informativo, l'impiego dei minori di anni quattordici avvenga con il massimo rispetto della dignità personale, dell'immagine, dell'integrità psicofisica e della privacy. In particolare il regolamento vieta alle emittenti televisive di:

- a) sottoporre minori di quattordici anni ad azioni o situazioni pericolose per la propria salute psicofisica o eccessivamente gravose in relazione alle proprie capacità oppure violente, ovvero mostrarli, senza motivo, in situazioni pericolose;
- b) far assumere a minori di quattordici anni, anche per gioco o per finzione, sostanze nocive quali tabacco, bevande alcoliche o stupefacenti;
- c) coinvolgere minori di quattordici anni in argomenti o immagini di contenuto volgare, licenzioso o violento;
- d) utilizzare minori di quattordici anni in richieste di denaro o di elargizioni abusando dei naturali sentimenti degli adulti per i bambini.

<sup>46</sup> Legge del 4 aprile 2001, n. 154, *Misure contro la violenza nelle relazioni familiari*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 28 aprile 2001, n. 98.

<sup>47</sup> DLGS 26 marzo 2001, n. 151, *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità, a norma dell'articolo 15 della legge 8 marzo 2000, n. 53*, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* del 26 aprile 2001, n. 96, supplemento ordinario n. 93.

<sup>48</sup> Decreto ministeriale 27 aprile 2006, n. 218, *Regolamento recante disciplina dell'impiego di minori di anni quattordici in programmi televisivi*, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* del 20 giugno 2006, n. 141.

La vigilanza sull'osservanza delle norme del regolamento è affidata alla Commissione per i servizi e prodotti dell'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni, in collaborazione con il Comitato di applicazione del codice di autoregolamentazione TV e minori.

## MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

### ATTIVITÀ LEGISLATIVA

#### *Scuola*

Il 30 marzo 2006 un decreto ministeriale<sup>49</sup> definisce l'importo del contributo da attribuire alle persone fisiche per spese sostenute per l'iscrizione alle scuole paritarie, nell'anno scolastico 2005/2006.

### ATTIVITÀ AMMINISTRATIVA

#### *Sistema informativo dell'istruzione*

In occasione del trentennale della nascita del sistema informativo dell'istruzione, si svolge il 2 febbraio a Monte Porzio Catone, presso il Centro di formazione del MIUR di Villa Lucidi, un convegno che ripercorre le principali tappe e gli obiettivi raggiunti dal Ministero con l'ausilio delle tecnologie informatiche e dà l'avvio ufficiale al progetto di "reingegnerizzazione" del sistema informativo. Tale progetto ha l'obiettivo di adeguare i servizi offerti alle mutate esigenze organizzative del MIUR e della scuola italiana sfruttando al meglio le possibilità delle nuove tecnologie. All'evento partecipa la sottosegretaria di Stato all'Istruzione Valentina Aprea e interviene Alessandro Musumeci, direttore generale per i sistemi informativi, che ripercorre la storia del sistema informativo dell'istruzione illustrando i più importanti obiettivi da esso raggiunti nel tempo, insieme ai principali partner tecnologici del MIUR che illustrano le linee di evoluzione del sistema stesso. I lavori sono conclusi da Giorgio Donna, capo del Dipartimento per la programmazione ministeriale e per la gestione ministeriale del bilancio, delle risorse umane e dell'informazione. Il nuovo sistema informativo ha lo scopo di agevolare il colloquio fra il cittadino e le istituzioni, offrendo nuovi servizi a famiglie e studenti; per esempio chiunque, senza allontanarsi dall'ufficio o da casa, potrà decidere la scuola migliore per il proprio figlio, valutandone on line l'ubicazione territoriale, le componenti strutturali, il piano dell'offerta formativa ecc. Il progetto di "reingegnerizzazione" ribadisce nelle sue linee programmatiche la centralità dell'alunno e, quindi, la costituzione del libretto elettronico dello studente, in linea con quanto previsto dal DLGS 59/2004<sup>50</sup> in materia di "Portfolio delle competenze", e la realizzazione dell'anagrafe degli studenti.

<sup>49</sup> Decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 30 marzo 2006, *Determinazione dell'importo del contributo da attribuire alle persone fisiche per spese sostenute per l'iscrizione alle scuole paritarie, nell'anno scolastico 2005-2006*, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* del 14 aprile 2006, n. 88.

<sup>50</sup> DLGS 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* del 2 marzo 2004, n. 51, supplemento ordinario n. 31.

## MINISTERO DELLE POLITICHE AGRICOLE E FORESTALI

### ATTIVITÀ AMMINISTRATIVA

#### *Campagne istituzionali per le scuole*

Con comunicato stampa del 26 aprile, il Ministero rende nota la creazione di quattro campagne istituzionali di sensibilizzazione per le scuole. La prima, intitolata *Marinando 2006*, è una campagna d'informazione scolastica rivolta agli studenti delle scuole medie inferiori italiane, promossa dal Dipartimento delle filiere agricole e agroalimentari, Direzione generale per la pesca e l'acquicoltura del Ministero delle politiche agricole e forestali. La seconda, dal titolo *Vivere il mare 2006* prevede un concorso nazionale denominato *Pesca uno spot* diretto alla realizzazione di spot televisivi, di fiction, documentari e inchieste televisive sulla pesca e l'acquicoltura. La campagna *Mangia bene cresci meglio* è una campagna di sensibilizzazione promossa dal Ministero sull'importanza di una sana e corretta alimentazione. Prevede un concorso dedicato alle scuole secondarie di primo grado italiane, per partecipare al quale studenti e insegnanti devono ideare e realizzare un annuncio pubblicitario destinato ai media sull'importanza dell'essere consapevoli delle proprie scelte alimentari. Infine, la campagna *Food4U* è una campagna di sensibilizzazione per dare ai giovani tra i 14 e i 19 anni di diversi Paesi europei la possibilità di confrontarsi sulla necessità e l'importanza di una sana e corretta alimentazione. Nel 2005, attraverso la prima edizione del concorso *Food4U - your food, your body, your video*, la campagna ha raggiunto circa quattro milioni di studenti e i loro insegnanti in 13 mila scuole superiori di 10 nazioni in Europa. I finalisti del concorso, selezionati tra centinaia di partecipanti, si sono incontrati in occasione del primo *Food 4U Video Festival* a Marina di Camerota, nel Cilento, dove è stato attribuito al miglior spot video il primo *Food4U Award*.

## Corte costituzionale\*

### *Dichiarazione giudiziale di paternità*

La Consulta, con una sentenza<sup>51</sup> del 6 febbraio, sancisce l'illegittimità costituzionale dell'articolo 274 del codice civile in materia di dichiarazione giudiziale di paternità o maternità. Tale norma prevede, ai fini dell'ammissibilità dell'azione, che intervenga una «delibazione in ordine all'ammissibilità dell'azione per la dichiarazione giudiziale di paternità o maternità naturale» da parte del tribunale adito, che provvede con decreto motivato in camera di consiglio. La Corte sottolinea l'irragionevolezza della norma impugnata (a fronte degli articoli 3, 24 e 111 della Costituzione) la quale, nata per bilanciare la tutela dei figli concepiti fuori del matrimonio, con quel riserbo e con quella segretezza posti a difesa del preteso padre, sembra attualmente rivestire un ruolo del tutto inadeguato a quello originario. Anzi, essa ha finito in parte per duplicare la disciplina del procedimento principale, in parte per prestarsi a «strumentalizzazioni, oltre che da parte del convenuto, anche da parte dello stesso attore». La Corte conclude che tale fase giudiziale si risolve in un grave ostacolo al diritto di difesa e in una violazione del principio che vorrebbe veder ridotta la durata dei processi. La dichiarazione d'incostituzionalità dell'articolo 274 del codice civile sembra ulteriormente giustificata dal progredire dei mezzi di accertamento tecnico che ormai permettono «di pervenire alla decisione di merito in termini di pressoché assoluta certezza e in tempi estremamente concentrati».

### *Cognome paterno*

La Corte costituzionale, con una sentenza<sup>52</sup> del 6 febbraio, ha dichiarato inammissibile la questione di legittimità sollevata dalla Corte di cassazione rispetto alle norme che attribuiscono automaticamente al figlio il cognome paterno nonostante una diversa manifestazione di volontà da parte dei genitori. La Consulta, pur affermando che l'attribuzione ai figli del cognome del padre è retaggio di una tramontata potestà patriarcale, stabilisce che non è possibile dichiarare illegittima una legge che solo il Parlamento può cambiare.

## Corte di cassazione\*\*

### *Coppie di fatto*

Con una sentenza<sup>53</sup> del 26 ottobre 2005 la Suprema corte ha equiparato la vita delle coppie di fatto a quella delle coppie sposate in virtù della «significativa evolu-

---

\* Rassegna di alcuni provvedimenti adottati dalla Corte costituzionale.

51 Corte costituzionale, sentenza n. 50 del 2006, depositata il 10 febbraio 2006.

52 Corte costituzionale, sentenza n. 61 del 2006, depositata il 16 febbraio 2006.

\*\* Rassegna di alcuni provvedimenti adottati dalla Corte di cassazione.

53 Corte di cassazione, Sezione quarta penale, sentenza n. 109/2006, depositata il 5 gennaio 2006 e pubblicata l'8 febbraio 2006.

zione sociale» degli ultimi tempi, decidendo in merito all'ammissione al patrocinio a spese dello Stato di una coppia convivente. Essa ha, infatti, stabilito che ai fini del calcolo del reddito per l'ammissione al gratuito patrocinio, il rapporto di convivenza non si interrompe con lo stato detentivo, ricordando in proposito la «significativa evoluzione sociale, normativa e giurisprudenziale registratasi negli ultimi tempi», finalizzata a dare rilievo sociale e giuridico alla convivenza *more uxorio*.

#### *Separazione*

Con una sentenza<sup>54</sup> del 17 novembre 2005, la Suprema corte afferma che il coniuge che ostacola il rapporto del partner con i figli di primo letto può essere dichiarato responsabile della fine del matrimonio, addebitando la separazione a una donna che, nella pur breve durata del matrimonio, aveva fatto di tutto per impedire al marito il sereno svolgimento degli incontri con i figli nati dal precedente matrimonio. Tale comportamento, sostiene la Corte, costituisce una grave violazione dei doveri di solidarietà familiare.

#### *Competenza territoriale*

Con un'ordinanza<sup>55</sup> del 19 dicembre 2005, la Corte di cassazione pronunciandosi sul regolamento di competenza proposto dalla mamma di un bambino conteso tra Roma – città di residenza della madre – e Torino – dove risiedeva il padre – sancisce la competenza a decidere del giudice del luogo nel quale il figlio minore ha la dimora stabile e nel quale frequenta la scuola, accogliendo il ricorso della madre sulla base del fatto che la dimora del figlio minore era stata già trasferita a Roma e aveva acquistato carattere di stabilità in quanto il bambino frequentava da alcuni mesi l'asilo comunale.

---

<sup>54</sup> Corte di cassazione, Sezione prima civile, sentenza n. 3028/2006, depositata il 13 febbraio 2006 e pubblicata il 17 aprile 2006.

<sup>55</sup> Corte di cassazione, Sezione prima civile, ordinanza n. 2171/2006, depositata il 31 gennaio 2006 e pubblicata il 29 marzo 2006.

## Altri organismi istituzionali

### COMMISSIONE PER LE ADOZIONI INTERNAZIONALI<sup>56</sup>

#### *Domande enti e associazioni*

Il 5 gennaio viene pubblicato un comunicato rivolto alle associazioni e agli enti autorizzati avente a oggetto la presentazione per l'anno 2006 delle domande di autorizzazione a svolgere procedure d'adozione internazionale, ai sensi della legge 184/1983<sup>57</sup> e successive modificazioni e integrazioni e del DPR 492/1999<sup>58</sup>. Nel comunicato si evidenzia che la Commissione, nel corso delle ultime riunioni, a integrazione di quanto stabilito al punto 1 delle *Linee guida 2005*<sup>59</sup>, ha deliberato di respingere senza istruttoria eventuali domande riguardanti Paesi chiusi (per esempio la Romania) o Paesi per i quali è stato formalmente comunicato dalle competenti autorità di non voler accreditare altri enti (Albania, Bielorussia, Brasile, Ecuador, Federazione Russa, Lituania, Polonia, Slovacchia). Il comunicato richiama l'attenzione su quanto stabilito nelle *Linee guida 2005* circa la non opportunità di rilasciare nuove autorizzazioni per Paesi ampiamente coperti da enti in quanto ciò non favorisce l'adozione di un maggior numero di bambini poiché il numero di minori adottabili stabilito dal Paese di origine per i vari Paesi di accoglienza non dipende dal numero degli enti da questi ultimi autorizzati, ma è dettato da equilibri politici volti a bilanciare il numero delle adozioni tra i vari Paesi.

#### *Ucraina*

Con comunicato del 31 gennaio la Commissione rende noto che il 12 gennaio è stata promulgata in Ucraina la legge che proroga fino al 1° maggio le funzioni del Centro adozioni presso il Ministero dell'istruzione al fine di consentire la costituzione presso il Ministero della famiglia del nuovo Dipartimento competente per le adozioni e, nel contempo, procedere al passaggio delle competenze. Conseguentemente il Centro adozioni, riprende le sue relazioni con il pubblico e ciò consentirà alle famiglie per le quali risulta depositata la documentazione nel 2005 di essere rinvocate e ricevere le proposte di abbinamento.

### INPS<sup>60</sup>

#### *Assegni familiari*

Il 4 gennaio l'INPS approva una circolare con la quale comunica che dal 1° gennaio sono stati rivalutati sia i limiti di reddito familiare ai fini della cessazione o ri-

<sup>56</sup> Sito web [www.commissioneadozioni.it](http://www.commissioneadozioni.it)

<sup>57</sup> Legge 4 maggio 1983, n. 184, *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 17 maggio 1983, n. 133, supplemento ordinario.

<sup>58</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 1° dicembre 1999, n. 492, *Regolamento recante norme per la costituzione, l'organizzazione e il funzionamento della Commissione per le adozioni internazionali, a norma dell'articolo 7, commi 1 e 2, della legge 31 dicembre 1998, n. 476*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 27 dicembre 1999, n. 302.

<sup>59</sup> Delibera n. 3/2005/SG, *Linee Guida per l'Ente autorizzato allo svolgimento di procedure di adozione di minori stranieri*, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 31 marzo 2005, n. 74, supplemento ordinario n. 55.

<sup>60</sup> Sito web [www.inps.it](http://www.inps.it)

duzione della corresponsione degli assegni familiari e delle quote di maggiorazione di pensione, sia i limiti di reddito mensili per l'accertamento del carico ai fini del diritto agli assegni stessi, elencandone le tabelle. Le disposizioni contenute nella circolare trovano applicazione nei confronti dei soggetti esclusi dalla normativa sull'assegno per il nucleo familiare e cioè nei confronti di coltivatori diretti, coloni, mezzadri e dei piccoli coltivatori diretti (cui continua ad applicarsi la normativa sugli assegni familiari) e dei pensionati delle gestioni speciali per i lavoratori autonomi (cui continua ad applicarsi la normativa delle quote di maggiorazione di pensione). Nei confronti dei predetti soggetti (al pari di quelli cui si applica la normativa concernente l'assegno per il nucleo familiare), la cessazione del diritto alla corresponsione dei trattamenti di famiglia, per effetto delle vigenti disposizioni in materia di reddito familiare, non comporta la cessazione di altri diritti e benefici dipendenti dalla vivenza a carico e/o a essa connessi.

#### *Assegni familiari*

Il 16 febbraio l'INPS approva la circolare *Assegno per il nucleo familiare ai soggetti iscritti alla gestione separata dei lavoratori autonomi di cui all'articolo 2, comma 26, della legge 335/1995. Articolo 5, comma 3 del D.M. 4.4.2002*. La circolare prevede il riconoscimento del diritto all'assegno ai lavoratori iscritti alla gestione separata nel cui nucleo, a composizione reddituale mista, il requisito del 70 per cento del reddito complessivo derivi soltanto da lavoro dipendente.

#### *Congedo parentale*

Il 17 marzo l'INPS approva una circolare che reca alcune disposizioni operative per la richiesta dei periodi di congedo parentale e dell'accredito figurativo per le lavoratrici iscritte alle gestioni degli artigiani e degli esercenti attività commerciali.

#### *Assegni familiari*

Il 23 marzo l'INPS approva una circolare relativa alla rivalutazione per l'anno 2006 della misura e dei requisiti economici per l'assegno per il nucleo familiare e per quello di maternità concessi dai Comuni. Per quanto riguarda l'assegno per il nucleo familiare da corrispondere agli aventi diritto per l'anno 2006 esso è pari, nella misura intera, a 120,39 euro. Per le domande relative al medesimo anno, il valore dell'indicatore della situazione economica, con riferimento ai nuclei familiari composti da cinque componenti, di cui almeno tre figli minori, è pari a 21.671,69 euro. Per quanto riguarda invece l'assegno di maternità l'importo dell'assegno – spettante nella misura intera – per le nascite, gli affidamenti preadottivi e le adozioni senza affidamento avvenuti dal 1° gennaio 2006 al 31 dicembre 2006 è pari a 288,75 euro per complessivi 1.443,73 euro.

## Regioni

Le leggi regionali qui segnalate sono reperibili nella banca dati normativa consultabile sul sito web [www.minori.it](http://www.minori.it)

### REGIONE BASILICATA

#### *Spese universitarie*

Con legge regionale del 2 febbraio<sup>61</sup>, la Regione Basilicata, al fine di permettere agli studenti universitari meritevoli e privi di mezzi, residenti in Basilicata, di investire su se stessi e partecipare alla spesa universitaria della famiglia, istituisce un Fondo denominato *Prestito ponte Università-lavoro*. Il fondo è utilizzato per la corresponsione a studenti universitari di contributi in conto interessi per il rimborso di prestiti speciali concessi dalle banche o da altri intermediari finanziari iscritti all'elenco speciale previsto dall'articolo 107 del testo unico delle leggi in materia bancaria e creditizia, ovvero per la costituzione di garanzie sul rimborso dei predetti prestiti. La dotazione iniziale del fondo di cui al comma 1 è pari a 200.000,00 euro. La legge stabilisce che i criteri e le modalità per la concessione dei contributi saranno stabiliti dalla Giunta regionale con proprio provvedimento.

### PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO

#### *Scuole secondarie*

Con delibera del 27 marzo<sup>62</sup> la Giunta regionale approva in allegato un documento, che costituisce parte integrante della stessa deliberazione, in cui sono indicate le lauree specialistiche (LS) e i requisiti minimi ai fini dell'ammissione all'insegnamento nelle scuole secondarie a carattere statale limitatamente alle classi di concorso di cui al DM n. 39/1998 esistenti esclusivamente nella Provincia autonoma di Bolzano. La delibera stabilisce che per poter insegnare nelle suddette classi di concorso, i docenti devono essere in possesso dei requisiti d'accesso previsti dall'articolo 19 del DPR 31 agosto 1972, n. 670, e dall'articolo 12 del DPR 10 febbraio 1983, n. 89.

### REGIONE CAMPANIA

#### *Parto fisiologico*

Con legge regionale del 2 marzo<sup>63</sup>, la Regione Campania, in tema di promozione del parto fisiologico, dispone che sotto l'aspetto delle modalità organizzative deve essere realizzata l'integrazione funzionale tra i consultori familiari e i punti nascita e, in particolare, il raccordo tra il consultorio, le strutture ospedaliere e i servizi territoriali extraospedalieri. L'assistenza sanitaria alle gravidanze a rischio è de-

---

<sup>61</sup> Legge regionale 2 febbraio 2006, n. 1, *Disposizioni per la formazione del Bilancio di Previsione Annuale e Pluriennale della Regione Basilicata - Legge Finanziaria 2006*, pubblicata in BUR del 2 febbraio 2006, n. 7.

<sup>62</sup> Delibera della Giunta provinciale del 27 marzo 2006, n. 902, *Titoli di accesso all'insegnamento nelle scuole secondarie a carattere statale - lauree specialistiche*, pubblicata in BUR Trentino-Alto Adige dell'11 aprile 2006, n. 15.

<sup>63</sup> Legge regionale 2 marzo 2006, *Norme per la promozione del parto fisiologico*, pubblicata in BUR del 6 marzo 2006, n. 12.

mandata, fin dal loro accertamento, alle strutture ospedaliere e ai punti nascita accreditati. Le aziende sanitarie devono provvedere a garantire attraverso le rispettive unità operative materno infantile (UOMI) il potenziamento degli interventi per l'assistenza alla donna. La legge interviene, inoltre, per potenziare le funzioni dell'Osservatorio epidemiologico regionale (OER) istituito con legge regionale 36/1987 quale struttura tecnico-scientifica con funzioni di valutazione, verifica, indirizzo e programmazione delle attività del servizio. Nello specifico l'OER deve essere potenziato per quanto attiene la funzione di monitoraggio e coordinamento delle attività informative ospedaliere e territoriali ostetrico neonatali; a tal fine è garantito all'Osservatorio il periodico e tempestivo invio dei dati individuali disponibili e l'accesso a tutte le banche dati presenti (per esempio mortalità, SDO, trasporto neonatale, interruzioni volontarie di gravidanza, posti letto strutture di ricovero ecc.). La parte conclusiva della legge è dedicata alla formazione e aggiornamento degli operatori, nonché alle modalità di svolgimento dei corsi di formazione.

## REGIONE FRIULI-VENEZIA GIULIA

### *Famiglia*

Con legge regionale del 18 gennaio<sup>64</sup> la Regione Friuli-Venezia Giulia all'art. 5 detta alcune norme in tema di promozione e valorizzazione della famiglia, nonché di finanziamenti della spesa sanitaria e delle politiche sociali. In particolare tale articolo elenca i finanziamenti destinati alla realizzazione di vari progetti di opere pubbliche all'interno della Regione.

## REGIONE LIGURIA

### *Vaccinazioni*

Con delibera della Giunta regionale del 27 febbraio<sup>65</sup>, la Regione Liguria attua il *Piano regionale di prevenzione 2005-2007*, contenente disposizioni in merito alle vaccinazioni antipneumococcica pediatrica, antivaricella e anti-epatite A. La delibera prevede l'offerta gratuita delle seguenti vaccinazioni con le modalità indicate:

- antipneumococcica con vaccino eptavalente coniugato a tutti i soggetti di età inferiore o pari ai 36 mesi;
- antivaricella ai soggetti 11-12enni sani e suscettibili con criterio anamnestico negativo;
- anti-epatite A pediatrica a tutti i bambini che per vari motivi si rechino in Paesi ad alta endemia di epatite A e a tutti i bambini originari di Paesi ad alta endemia di epatite A, dalla cui anamnesi emerga un rientro probabile o preventivato nel Paese di origine per brevi o lunghi periodi di vacanza o soggiorno.

<sup>64</sup> Legge regionale del 18 gennaio n. 2, *Disposizioni per la formazione del bilancio pluriennale ed annuale della Regione (Legge finanziaria 2006)*, pubblicata in BUR n. 3 del 18 gennaio 2006, supplemento straordinario n. 1 del 23 gennaio 2006.

<sup>65</sup> Delibera della Giunta regionale del 27 febbraio 2006, n. 165, *Attuazione Piano regionale di prevenzione 2005-2007. Disposizioni in merito alle vaccinazioni antipneumococcica pediatrica, antivaricella ed anti-epatite A*, pubblicata in BUR Liguria del 22 marzo 2006, n. 12, parte seconda.

## REGIONE LOMBARDIA

### *Buoni scuola*

Con delibera del 1° febbraio<sup>66</sup>, la Giunta regionale provvede alla determinazione delle modalità di erogazione del buono scuola per l'anno scolastico 2005/2006, ai sensi della legge regionale 5 gennaio 2000, n. 1 e della delibera del Consiglio regionale del 20 dicembre 2001, n. VII/390.

Nel dettaglio la delibera stabilisce che: la percentuale di rimborso delle spese ammissibili per ogni figlio è pari al 25%, con un tetto massimo di 1.050,00 euro; la percentuale di rimborso delle spese ammissibili è elevata al 50% per le famiglie con un indicatore della situazione reddituale riferita all'anno 2004 inferiore o uguale a 8.348,74 euro, con un tetto massimo di 1.050,00 euro; nessun rimborso spetta alle famiglie con un indicatore della situazione reddituale riferita all'anno 2004 superiore a 46.597,62 euro, calcolato secondo quanto previsto al punto e) della delibera del Consiglio regionale 20 dicembre 2001 n. VII/390; il tetto massimo di rimborso è elevato a 1.400,00 euro per i nuclei familiari che abbiano sostenuto spese per il personale insegnante impegnato in attività didattiche di sostegno per alunni portatori di handicap; il rimborso è concesso agli aventi diritto fino alla concorrenza delle risorse finanziarie disponibili.

### *Assegni di studio*

Con delibera dell'8 marzo<sup>67</sup> la Regione Lombardia indice un bando di concorso per assegni di studio di 500,00 euro a studenti meritevoli e in condizioni economiche disagiate, residenti in Lombardia e frequentanti nell'anno scolastico 2005-2006 scuole secondarie di secondo grado statali o paritarie, in attuazione della LR n. 31/1980. La delibera, dopo aver specificato i requisiti per l'ammissione alla graduatoria, spiega l'attribuzione dei punteggi relativi al merito e al reddito ai fini della concessione del beneficio e definisce la documentazione da produrre, i termini e le modalità di presentazione nonché le modalità di liquidazione degli assegni di studio.

### *Infanzia, adolescenza e famiglia*

Con delibera del 22 marzo<sup>68</sup> la Regione Lombardia indica le modalità attuative per la realizzazione degli interventi innovativi rivolti all'infanzia e all'adolescenza, ai sensi della LR 6 dicembre 1999, n. 23, «*Politiche regionali per la famiglia*» - Anno 2006. La delibera prevede l'indizione di un bando che individui i criteri per

---

<sup>66</sup> Delibera della Giunta regionale del 1° febbraio 2006, n. 8/1817, *Determinazione delle modalità di erogazione del buono scuola per l'anno scolastico 2005/2006, ai sensi della L.r. 5 gennaio 2001, n. 1 e della delibera del Consiglio regionale 20 dicembre 2001 n. VII/390*, pubblicata in BUR Lombardia del 13 febbraio 2006, n. 7.

<sup>67</sup> Delibera della Giunta regionale dell'8 marzo 2006, n. 8/2028, *Bando di concorso per assegni di studio a studenti meritevoli e in condizioni economiche disagiate, residenti in Lombardia e frequentanti nell'anno scolastico 2005-2006 scuole secondarie di secondo grado statali o paritarie, in attuazione della L.r. n. 31/1980*, pubblicata in BUR Lombardia del 20 marzo 2006, n. 12.

<sup>68</sup> Delibera della Giunta regionale del 22-3-2006 n. 8/2164, *Modalità attuative per la realizzazione degli interventi innovativi rivolti all'infanzia e all'adolescenza, ai sensi dell'art. 4, comma 2 lettere b), g) e dell'art. 5, comma 1 lettere a), b) della L.r. 6 dicembre 1999 n. 23 «Politiche regionali per la famiglia» - Anno 2006*, pubblicata in BUR Lombardia 24 marzo 2006, IV S.S., al BUR 20 marzo 2006, n. 12.

l'ammissione a contributo e regolamenti le procedure e le modalità per la presentazione dei progetti innovativi ai sensi dell'art. 4 comma 2 e dell'art. 5, comma 1 della LR 23/1999. L'obiettivo è di promuovere e sostenere iniziative finalizzate alla creazione di reti di solidarietà fra le famiglie, allo sviluppo dell'associazionismo familiare, al fine di favorire forme di autorganizzazione e di aiuto solidale. Dopo aver elencato i soggetti che possono partecipare al bando, sono indicati i criteri per il riparto dello stanziamento regionale, l'entità del contributo, le modalità e i termini per la presentazione delle domande di cofinanziamento regionale. La delibera prevede che ogni soggetto partecipante al bando possa presentare un solo progetto ai sensi dell'art. 4 comma 2 lettera b) o g), e un solo progetto ai sensi dell'art. 5 comma 1 lettera a) o b). I progetti saranno poi valutati da ogni azienda sanitaria locale che formalizzerà l'istituzione di un'unità tecnica di valutazione dei progetti. La delibera, nella parte conclusiva, indica i criteri e le procedure di valutazione, i tempi e le modalità d'attuazione dei progetti e di erogazione dei contributi.

### Altri atti normativi

Legge regionale del 24 febbraio, n. 5, *Disposizioni in materia di servizi alla persona e alla comunità*, pubblicato in BUR del 28 febbraio 2006, n. 1

## REGIONE MARCHE

### *Libri di testo*

Con delibera del 13 febbraio<sup>69</sup> la Regione Marche fornisce indirizzi ai Comuni per la fornitura gratuita o semigratuita dei libri di testo per l'anno scolastico 2006/2007. In particolare, ammette al beneficio il genitore o chi rappresenta il minore appartenente a famiglie il cui indicatore economico equivalente (ISEE) non sia superiore a 10.632,94 euro al fine di uniformare il requisito di accesso a quello di altre forme di agevolazioni riguardanti il diritto allo studio ordinario. Per l'individuazione dell'ISEE, la delibera rinvia all'applicazione del DLGS 31 marzo 1998, n. 109 come modificato dal DLGS 3 maggio 2000, n. 130 e i relativi decreti attuativi, sulla base delle dichiarazioni dei redditi 2005 – periodo d'imposta 2004 – facendo riferimento anche alle preiscrizioni effettuate per l'anno scolastico 2006/2007. La delibera incarica i Comuni di accogliere le istanze prodotte dai propri residenti, titolari di potestà genitoriale, sull'apposito modello di richiesta, sia per gli alunni frequentanti istituti scolastici ricadenti nello stesso territorio comunale o in comuni vicini sia per quelli frequentanti istituti scolastici in regioni limitrofe alle Marche. Nella parte finale si stabilisce che i singoli Comuni dovranno valutare l'ammissibilità delle domande, in base ai requisiti previsti dalla legge, con verifica per i casi di frequenza extraregionale della non sovrapposizione del beneficio.

<sup>69</sup> Delibera della Giunta regionale del 13 febbraio 2006, n. 128, L. n. 448/1998, art. 27 - D.p.c.m. n. 320/1999 - D.p.c.m. n. 226/2000 - *Indirizzi ai Comuni per la fornitura gratuita o semigratuita dei libri di testo - Anno scolastico 2006/2007*, pubblicata in BUR Marche del 22 febbraio 2006, n. 22.

### Altri atti normativi

Delibera della Giunta regionale del 17 gennaio 2006, n. 12, *Approvazione programmazione rete scolastica per l'anno 2006/2007 - Delibera Consiglio regionale 20 settembre 2005, n. 4.*, pubblicata in BUR Marche del 2 febbraio 2006, n. 13

## REGIONE TOSCANA

### *Rete scolastica regionale*

Con delibera del 16 gennaio<sup>70</sup> la Regione Toscana, preso atto dei piani annuali di organizzazione della rete scolastica per l'anno scolastico 2006-2007 approvati dalle Province toscane, approva oltre al *Piano regionale relativo all'istituzione, soppressione e variazione delle istituzioni scolastiche autonome toscane*, anche la *Programmazione annuale della rete scolastica regionale per l'anno 2006/2007*. Il contenuto della delibera chiarisce che allo stato attuale non è oggettivamente possibile dare attuazione agli ulteriori adempimenti di competenza della Giunta regionale concernenti l'assegnazione alle Province delle relative risorse umane e finanziarie necessarie all'attuazione del Piano e di quelle necessarie per l'attuazione dei singoli piani provinciali, in quanto non è stato possibile definire le necessarie intese Stato-Regione per la continuità del diritto all'istruzione.

### *Affidamento minori*

Con delibera del 27 febbraio<sup>71</sup> la Regione Toscana approva un provvedimento contenente le linee di indirizzo in materia di affidamento di minori a famiglie e ai servizi residenziali socioeducativi. Il provvedimento, dopo una breve elencazione della normativa sia nazionale sia regionale in tema di affidamento, spiega la funzione dell'affidamento quale misura protettiva di tutela del minore alla quale si ricorre quando si rileva una situazione di difficoltà della famiglia che non le consente temporaneamente di assolvere ai propri compiti e di corrispondere alle esigenze educative del minore. In questo caso è compito del Comune provvedere agli interventi necessari per favorire il superamento delle condizioni di difficoltà del nucleo familiare d'origine e per assicurare al minore il diritto di crescere ed essere educato nella propria famiglia, ai sensi degli artt. 11, 15 e 53 della LR 41/2005. La delibera chiarisce al punto 3 che sotto il profilo giuridico l'affidamento di minori a soggetti diversi dai genitori può essere di tipo consensuale o giudiziale. Dopo aver fornito, al punto 4, alcune indicazioni di tipo operativo e organizzativo la delibera precisa che per accrescere l'efficacia del percorso assistenziale di affidamento del minore a famiglia o a servizio socioedu-

<sup>70</sup> Delibera della Giunta regionale del 16 gennaio 2006, n. 21, *Programmazione annuale della Rete scolastica regionale per l'anno 2006/2007*, pubblicata in BUR Toscana dell'8 febbraio 2006, n. 6, parte seconda.

<sup>71</sup> Delibera della Giunta regionale del 27 febbraio 2006, n. 139, *Indirizzi in materia di affidamento di minori a famiglia e a servizi residenziali socio-educativi, ai sensi dell'art. 53 comma 2, lett. e) legge regionale 24 febbraio 2005, n. 41*, pubblicata in BUR del 22 marzo 2006, n. 12.

cativo è importante che siano assicurate le condizioni che maggiormente possono concorrere a un esito positivo del progetto, fra le quali, in particolare:

1. la costituzione di un'équipe stabile di assistenti sociali e psicologi (quantità e quali istituzioni);
2. l'apporto collaborativo di tutti i servizi e degli operatori il cui intervento può essere richiesto in relazione alle esigenze del minore e della famiglia;
3. l'elaborazione di un progetto che sia rivolto contemporaneamente e in modo integrato al bambino, alla sua famiglia, alla famiglia affidataria o al servizio socioeducativo;
4. la partecipazione della famiglia del minore al progetto di affidamento e alle scelte che comporta;
5. la formalizzazione degli impegni richiesti, in rapporto al caso specifico, alla famiglia affidataria o alla struttura socioeducativa in base a un progetto educativo definito;
6. l'informazione del minore, quando possibile, in tutte le fasi del progetto e particolarmente per l'allontanamento dalla famiglia, l'inserimento nella famiglia affidataria o nel servizio socioeducativo e il rientro nella propria famiglia.

In relazione agli ultimi due punti, la delibera affronta gli impegni e i risultati che la Regione Toscana intende perseguire in tema di affidamento dei minori.

## REGIONE VENETO

### *Nidi aziendali*

Con delibera del 31 gennaio<sup>72</sup>, la Regione Veneto indica i criteri di presentazione delle domande per l'apertura di servizi educativi alla prima infanzia e nidi presso i luoghi di lavoro. In particolare stabilisce che per la presentazione delle domande di cui alla LR 32/1990 gli enti devono tenere in considerazione i seguenti criteri: si può presentare una sola domanda per il medesimo servizio per la prima infanzia; la domanda in conto capitale può essere presentata per un solo servizio per la prima infanzia presso lo stesso Comune; non si può presentare domanda per i servizi per la prima infanzia che risultano già assegnatari di un contributo in conto capitale negli ultimi cinque anni, ovvero per quelli che sono beneficiari nei provvedimenti emanati negli anni 2001, 2002, 2003, 2004, 2005.

Tutte le domande saranno considerate in relazione:

- alla collocazione/ubicazione del servizio;
- alla popolazione residente;
- alla presenza di altri servizi che svolgono la stessa funzione, siano essi pubblici e/o privati che godono di approvazione da parte della Regione;
- alla presenza di insediamenti industriali e produttivi anche del terzo settore e al tasso di occupazione femminile.

---

<sup>72</sup> Delibera della Giunta regionale del 31 gennaio 2006, n. 163, *Criteri di presentazione delle domande per l'apertura di servizi educativi alla prima infanzia e nidi presso i luoghi di lavoro*, pubblicata in BUR Veneto 17 febbraio 2006, n. 17.

### *Licei musicali*

Con delibera del 17 gennaio<sup>73</sup> la Regione Veneto approva, in attesa dell'applicazione a regime della legge n. 53/2003 ai sensi dell'art. 27, comma 8, del DLGS n. 225/2005 l'attivazione di percorsi di licei musicali presso le istituzioni scolastiche delle province di Belluno, Verona e Vicenza. La delibera, oltre a dare atto che l'attivazione di tali percorsi avviene sulla base di apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica del territorio, statuisce che tali sperimentazioni dovranno avvenire utilizzando l'organico di diritto dei docenti determinato sulla base delle classi autorizzate e sulla base degli indirizzi attualmente esistenti riferiti al vecchio ordinamento.

---

<sup>73</sup> Delibera della Giunta regionale del 17 gennaio 2006, n. 41, *Sperimentazioni di percorsi di Licei musicali presso istituzioni scolastiche del Veneto*. D.lgs. 17 ottobre 2005, n. 226 "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53", pubblicata in BUR Veneto 28 febbraio 2006, n. 21.



# Documenti

gennaio-aprile 2006

*Avvertenza*

*I documenti sono riportati in questa sezione nella lingua ufficiale in cui sono disponibili al momento della pubblicazione.*

*Gli atti delle organizzazioni internazionali o europee riportati in questa sezione rientrano, in relazione al loro recepimento negli ordinamenti statali, nelle seguenti due tipologie:*

- vincolanti (regolamenti, direttive, trattati, convenzioni, patti internazionali);*
- non vincolanti (tutti gli altri, tra cui si segnalano raccomandazioni e risoluzioni).*

# Disposizioni in materia di lotta contro lo sfruttamento sessuale dei bambini e la pedopornografia anche a mezzo Internet\*

## CAPO I

### DISPOSIZIONI IN MATERIA DI LOTTA CONTRO LO SFRUTTAMENTO SESSUALE DEI BAMBINI E LA PEDOPORNOGRAFIA

#### Art. 1.

1. All'articolo 600-*bis* del codice penale, il secondo comma è sostituito dai seguenti:

«Salvo che il fatto costituisca più grave reato, chiunque compie atti sessuali con un minore di età compresa tra i quattordici e i diciotto anni, in cambio di denaro o di altra utilità economica, è punito con la reclusione da sei mesi a tre anni e con la multa non inferiore a euro 5.164.

Nel caso in cui il fatto di cui al secondo comma sia commesso nei confronti di persona che non abbia compiuto gli anni sedici, si applica la pena della reclusione da due a cinque anni.

Se l'autore del fatto di cui al secondo comma è persona minore di anni diciotto si applica la pena della reclusione o della multa, ridotta da un terzo a due terzi».

#### Art. 2.

1. All'articolo 600-*ter* del codice penale, sono apportate le seguenti modificazioni:

a) il primo comma è sostituito dal seguente:

«Chiunque, utilizzando minori degli anni diciotto, realizza esibizioni pornografiche o produce materiale pornografico ovvero induce minori di anni diciotto a partecipare ad esibizioni pornografiche è punito con la reclusione da sei a dodici anni e con la multa da euro 25.822 a euro 258.228»;

b) al terzo comma, dopo la parola: «divulga» è inserita la seguente: «, diffonde»;

c) il quarto comma è sostituito dal seguente:

«Chiunque, al di fuori delle ipotesi di cui ai commi primo, secondo e terzo, offre o cede ad altri, anche a titolo gratuito, il materiale pornografico di cui al primo comma, è punito con la reclusione fino a tre anni e con la multa da euro 1.549 a euro 5.164»;

d) dopo il quarto comma è aggiunto il seguente:

«Nei casi previsti dal terzo e dal quarto comma la pena è aumentata in misura non eccedente i due terzi ove il materiale sia di ingente quantità».

\* Legge 6 febbraio 2006, n. 38, pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 15 febbraio 2006, n. 38.

### **Art. 3.**

1. L'articolo 600-*quater* del codice penale è sostituito dal seguente:

«Art. 600-*quater*. – (*Detenzione di materiale pornografico*). – Chiunque, al di fuori delle ipotesi previste dall'articolo 600-*ter*, consapevolmente si procura o detiene materiale pornografico realizzato utilizzando minori degli anni diciotto, è punito con la reclusione fino a tre anni e con la multa non inferiore a euro 1.549.

La pena è aumentata in misura non eccedente i due terzi ove il materiale detenuto sia di ingente quantità».

### **Art. 4.**

1. Dopo l'articolo 600-*quater* del codice penale, come sostituito dall'articolo 3 della presente legge, è inserito il seguente:

«Art. 600-*quater*. 1. (*Pornografia virtuale*). Le disposizioni di cui agli articoli 600-*ter* e 600-*quater* si applicano anche quando il materiale pornografico rappresenta immagini virtuali realizzate utilizzando immagini di minori degli anni diciotto o parti di esse, ma la pena è diminuita di un terzo.

Per immagini virtuali si intendono immagini realizzate con tecniche di elaborazione grafica non associate in tutto o in parte a situazioni reali, la cui qualità di rappresentazione fa apparire come vere situazioni non reali».

### **Art. 5.**

1. All'articolo 600-*septies* del codice penale è aggiunto, in fine, il seguente comma:

«La condanna o l'applicazione della pena su richiesta delle parti a norma dell'articolo 444 del codice di procedura penale per uno dei delitti di cui al primo comma comporta in ogni caso l'interdizione perpetua da qualunque incarico nelle scuole di ogni ordine e grado, nonché da ogni ufficio o servizio in istituzioni o strutture pubbliche o private frequentate prevalentemente da minori».

### **Art. 6.**

1. All'articolo 609-*quater* del codice penale sono apportate le seguenti modificazioni:

a) al primo comma, il numero 2) è sostituito dal seguente:

«2) non ha compiuto gli anni sedici, quando il colpevole sia l'ascendente, il genitore, anche adottivo, o il di lui convivente, il tutore, ovvero altra persona cui, per ragioni di cura, di educazione, di istruzione, di vigilanza o di custodia, il minore è affidato o che abbia, con quest'ultimo, una relazione di convivenza»;

b) dopo il primo comma è inserito il seguente:

«Al di fuori delle ipotesi previste dall'articolo 609-*bis*, l'ascendente, il genitore, anche adottivo, o il di lui convivente, o il tutore che, con l'abuso dei poteri connessi alla sua posizione, compie atti sessuali con persona minore che ha compiuto gli anni sedici, è punito con la reclusione da tre a sei anni».

### **Art. 7.**

1. All'articolo 609-*septies*, quarto comma, del codice penale sono apportate le seguenti modificazioni:

- a) al numero 1), la parola: «quattordici» è sostituita dalla seguente: «diciotto»;
- b) il numero 2) è sostituito dal seguente:  
«2) se il fatto è commesso dall'ascendente, dal genitore, anche adottivo, o dal di lui convivente, dal tutore ovvero da altra persona cui il minore è affidato per ragioni di cura, di educazione, di istruzione, di vigilanza o di custodia o che abbia con esso una relazione di convivenza».

#### **Art. 8.**

1. All'articolo 609-*nonies* del codice penale sono apportate le seguenti modificazioni:

- a) all'alinea, dopo le parole: «La condanna» sono inserite le seguenti: «o l'applicazione della pena su richiesta delle parti ai sensi dell'articolo 444 del codice di procedura penale»;
- b) al numero 1), dopo le parole: «elemento costitutivo» sono inserite le seguenti: «o circostanza aggravante»;
- c) è aggiunto, in fine, il seguente comma:  
«La condanna o l'applicazione della pena su richiesta delle parti a norma dell'articolo 444 del codice di procedura penale, per alcuno dei delitti previsti dagli articoli 609-*bis*, 609-*ter* e 609-*octies*, se commessi nei confronti di persona che non ha compiuto gli anni diciotto, 609-*quater* e 609-*quinquies*, comporta in ogni caso l'interdizione perpetua da qualunque incarico nelle scuole di ogni ordine e grado nonché da ogni ufficio o servizio in istituzioni o in altre strutture pubbliche o private frequentate prevalentemente da minori».

#### **Art. 9.**

1. All'articolo 734-*bis* del codice penale le parole: «600-*ter*, 600-*quater*» sono sostituite dalle seguenti: «600-*ter* e 600-*quater*, anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,».

#### **Art. 10.**

1. All'articolo 25-*quinquies*, comma 1, del decreto legislativo 8 giugno 2001, n. 231, sono apportate le seguenti modificazioni:

- a) alla lettera b), dopo le parole: «600-*ter*, primo e secondo comma,» sono inserite le seguenti: «anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,»;
- b) alla lettera c), dopo le parole: «e 600-*quater*,» sono inserite le seguenti: «anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,».

#### **Art. 11.**

1. All'articolo 444, comma 1-*bis*, del codice di procedura penale, dopo le parole: «di cui all'articolo 51, commi 3-*bis* e 3-*quater*,» sono inserite le seguenti: «i procedimenti per i delitti di cui agli articoli 600-*bis*, primo e terzo comma, 600-*quater*, primo, secondo, terzo e quinto comma, 600-*quater*, secondo comma, 600-*quater*. 1, relativamente alla condotta di produzione o commercio di materiale pornografico, 600-*quinquies*, nonché 609-*bis*, 609-*ter*, 609-*quater* e 609-*octies* del codice penale,».

### **Art. 12.**

1. All'articolo 380, comma 2, lettera *d*), del codice di procedura penale, dopo le parole: «delitto di pornografia minorile previsto dall'articolo 600-*ter*, commi primo e secondo,» sono inserite le seguenti: «anche se relativo al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,».

2. All'articolo 381, comma 2, del codice di procedura penale, dopo la lettera *l*) è inserita la seguente:

«*l-bis*) offerta, cessione o detenzione di materiale pornografico previste dagli articoli 600-*ter*, quarto comma, e 600-*quater* del codice penale, anche se relative al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1 del medesimo codice;».

### **Art. 13.**

1. All'articolo 266, comma 1, lettera *f-bis*), del codice di procedura penale, dopo le parole: «del codice penale» sono aggiunte le seguenti: «, anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1 del medesimo codice».

### **Art. 14.**

1. All'articolo 190-*bis*, comma 1-*bis*, del codice di procedura penale, dopo le parole: «600-*ter*, 600-*quater*,» sono inserite le seguenti: «anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,».

2. All'articolo 392, comma 1-*bis*, del codice di procedura penale, dopo le parole: «600-*ter*,» sono inserite le seguenti: «anche se relativo al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,».

3. All'articolo 398, comma 5-*bis*, del codice di procedura penale, dopo le parole: «600-*ter*,» sono inserite le seguenti: «anche se relativo al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,».

### **Art. 15.**

1. All'articolo 4-*bis* della legge 26 luglio 1975, n. 354, e successive modificazioni, al comma 1, quarto periodo, dopo le parole: «articoli 575,» sono inserite le seguenti: «600-*bis*, primo comma, 600-*ter*, primo e secondo comma, 600-*quinquies*, 609-*bis*, 609-*ter*, 609-*quater*, 609-*octies*,» e dopo le parole: «dagli articoli 609-*bis*,» sono inserite le seguenti: «609-*ter*,».

### **Art. 16.**

1. All'articolo 10, comma 1, del decreto-legge 31 dicembre 1991, n. 419, convertito, con modificazioni, dalla legge 18 febbraio 1992, n. 172, e successive modificazioni, dopo le parole: «600-*quater*,» sono inserite le seguenti: «anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,».

2. All'articolo 9, comma 2, del decreto-legge 15 gennaio 1991, n. 8, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 marzo 1991, n. 82, e successive modificazioni, dopo le parole: «600-*quater*» sono inserite le seguenti: «, anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-*quater*. 1,».

3. Le disposizioni di cui all'articolo 14 della legge 3 agosto 1998, n. 269, si applicano anche quando i delitti di cui all'articolo 600-ter, commi primo, secondo e terzo, del codice penale, sono commessi in relazione al materiale pornografico di cui all'articolo 600-quater. 1 del medesimo codice.

#### **Art. 17.**

1. Gli operatori turistici che organizzano viaggi collettivi o individuali in Paesi esteri hanno l'obbligo, a decorrere dalla data di cui al comma 2, di inserire in maniera evidente nei materiali propagandistici, nei programmi, nei documenti di viaggio consegnati agli utenti, nonché nei propri cataloghi generali o relativi a singole destinazioni, la seguente avvertenza: «Comunicazione obbligatoria ai sensi dell'articolo ..... della legge n. ... – La legge italiana punisce con la reclusione i reati concernenti la prostituzione e la pornografia minorile, anche se commessi all'estero».

2. La disposizione di cui al comma 1 si applica con riferimento ai materiali illustrativi o pubblicitari o ai documenti utilizzati successivamente al novantesimo giorno dalla data di entrata in vigore della presente legge.

3. Gli operatori turistici che violano l'obbligo di cui al comma 1 sono puniti con la sanzione amministrativa del pagamento di una somma da euro 1.500 a euro 6.000. All'irrogazione della sanzione provvede il Ministero delle attività produttive.

#### **Art. 18.**

1. All'articolo 17, comma 2, secondo periodo, della legge 3 agosto 1998, n. 269, dopo le parole: «600-ter, terzo comma, e 600-quater del codice penale,» sono inserite le seguenti: «anche se relativi al materiale pornografico di cui all'articolo 600-quater. 1 dello stesso codice,».

### **CAPO II.**

#### **NORME CONTRO LA PEDOPORNOGRAFIA A MEZZO INTERNET**

#### **Art. 19.**

1. Dopo l'articolo 14 della legge 3 agosto 1998, n. 269, sono inseriti i seguenti:  
«Art. 14-bis. – (*Centro nazionale per il contrasto della pedopornografia sulla rete INTERNET*) – 1. Presso l'organo del Ministero dell'interno di cui al comma 2 dell'articolo 14, è istituito il Centro nazionale per il contrasto della pedopornografia sulla rete INTERNET, di seguito denominato "Centro", con il compito di raccogliere tutte le segnalazioni, provenienti anche dagli organi di polizia stranieri e da soggetti pubblici e privati impegnati nella lotta alla pornografia minorile, riguardanti siti che diffondono materiale concernente l'utilizzo sessuale dei minori avvalendosi della rete INTERNET e di altre reti di comunicazione, nonché i gestori e gli eventuali beneficiari dei relativi pagamenti. Alle predette segnalazioni sono tenuti gli agenti e gli ufficiali di polizia giudiziaria. Ferme restando le iniziative e le determinazioni dell'autorità giudiziaria, in caso di riscontro positivo il sito segnalato, nonché i nominativi dei gestori e dei beneficiari dei relativi pagamenti, sono inseriti in un elenco costantemente aggiornato.

2. Il Centro si avvale delle risorse umane, strumentali e finanziarie esistenti. Dall'istituzione e dal funzionamento del Centro non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico del bilancio dello Stato.

3. Il Centro comunica alla Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le pari opportunità elementi informativi e dati statistici relativi alla pedopornografia sulla rete INTERNET, al fine della predisposizione del Piano nazionale di contrasto e prevenzione della pedofilia e della relazione annuale di cui all'articolo 17, comma I.

*Art. 14-ter. – (Obblighi per fornitori dei servizi della società dell'informazione resi attraverso reti di comunicazione elettronica) – 1.* I fornitori dei servizi resi attraverso reti di comunicazione elettronica sono obbligati, fermo restando quanto previsto da altre leggi o regolamenti di settore, a segnalare al Centro, qualora ne vengano a conoscenza, le imprese o i soggetti che, a qualunque titolo, diffondono, distribuiscono o fanno commercio, anche in via telematica, di materiale pedopornografico, nonché a comunicare senza indugio al Centro, che ne faccia richiesta, ogni informazione relativa ai contratti con tali imprese o soggetti.

2. I fornitori dei servizi per l'effetto della segnalazione di cui al comma 1 devono conservare il materiale oggetto della stessa per almeno quarantacinque giorni.

3. Salvo che il fatto costituisca reato, la violazione degli obblighi di cui al comma 1 comporta una sanzione amministrativa pecuniaria da euro 50.000 a euro 250.000. All'irrogazione della sanzione provvede il Ministero delle comunicazioni.

4. Nel caso di violazione degli obblighi di cui al comma 1 non si applica il pagamento in misura ridotta di cui all'articolo 16 della legge 24 novembre 1981, n. 689.

*Art. 14-quater. – (Utilizzo di strumenti tecnici per impedire l'accesso ai siti che diffondono materiale pedopornografico) – 1.* I fornitori di connettività alla rete INTERNET, al fine di impedire l'accesso ai siti segnalati dal Centro, sono obbligati ad utilizzare gli strumenti di filtraggio e le relative soluzioni tecnologiche conformi ai requisiti individuati con decreto del Ministro delle comunicazioni, di concerto con il Ministro per l'innovazione e le tecnologie e sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei fornitori di connettività della rete INTERNET. Con il medesimo decreto viene altresì indicato il termine entro il quale i fornitori di connettività alla rete INTERNET devono dotarsi degli strumenti di filtraggio.

2. La violazione degli obblighi di cui al comma 1 è punita con una sanzione amministrativa pecuniaria da euro 50.000 a euro 250.000. All'irrogazione della sanzione provvede il Ministero delle comunicazioni.

3. Nel caso di violazione degli obblighi di cui al comma 1 non si applica il pagamento in misura ridotta di cui all'articolo 16 della legge 24 novembre 1981, n. 689.

*Art. 14-quinquies. – (Misure finanziarie di contrasto alla commercializzazione di materiale pedopornografico). – 1.* Il Centro trasmette all'Ufficio italiano dei cambi (UIC), per la successiva comunicazione alle banche, agli istituti di moneta elettronica, a Poste italiane Spa e agli intermediari finanziari che prestano servizi di pagamento, le informazioni di cui all'articolo 14-bis relative ai soggetti beneficiari di pagamenti effettuati per la commercializzazione di materiale concernente l'utilizzo sessuale dei minori sulla rete INTERNET e sulle altre reti di comunicazione.

2. Le banche, gli istituti di moneta elettronica, Poste italiane Spa e gli intermediari finanziari che prestano servizi di pagamento comunicano all'UIC ogni informazione disponibile relativa a rapporti e ad operazioni riconducibili ai soggetti indicati ai sensi del comma 1.

3. Ai fini dell'applicazione del presente articolo e dell'articolo 14-*bis* l'UIC trasmette al Centro le informazioni acquisite ai sensi del comma 2.

4. Sono risolti di diritto i contratti stipulati dalle banche, dagli istituti di moneta elettronica, da Poste italiane Spa e dagli intermediari finanziari che prestano servizi di pagamento con i soggetti indicati ai sensi del comma 1, relativi all'accettazione, da parte di questi ultimi, di carte di pagamento.

5. Il Centro trasmette eventuali informazioni relative al titolare della carta di pagamento che ne abbia fatto utilizzo per l'acquisto di materiale concernente l'utilizzo sessuale dei minori sulla rete INTERNET o su altre reti di comunicazione, alla banca, all'istituto di moneta elettronica, a Poste italiane Spa e all'intermediario finanziario emittente la carta medesima, i quali possono chiedere informazioni ai titolari e revocare l'autorizzazione all'utilizzo della carta al rispettivo titolare.

6. Le banche, gli istituti di moneta elettronica, Poste italiane Spa e gli intermediari finanziari che prestano servizi di pagamento, in conformità con le disposizioni emanate dalla Banca d'Italia, segnalano i casi di revoca di cui al comma 5 nell'ambito delle segnalazioni previste per le carte di pagamento revocate ai sensi dell'articolo 10-*bis* della legge 15 dicembre 1990, n. 386.

7. Le banche, gli istituti di moneta elettronica, Poste italiane Spa e gli intermediari finanziari che prestano servizi di pagamento comunicano all'UIC l'applicazione dei divieti, i casi di risoluzione di cui al comma 4 e ogni altra informazione disponibile relativa a rapporti e ad operazioni riconducibili ai soggetti indicati ai sensi del comma 1. L'UIC trasmette le informazioni così acquisite al Centro.

8. Con regolamento adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, dai Ministri dell'interno, della giustizia, dell'economia e delle finanze, delle comunicazioni, per le pari opportunità e per l'innovazione e le tecnologie, di intesa con la Banca d'Italia e l'UIC, sentito l'Ufficio del Garante per la protezione dei dati personali, sono definite le procedure e le modalità da applicare per la trasmissione riservata, mediante strumenti informatici e telematici, delle informazioni previste dal presente articolo.

9. La Banca d'Italia e l'UIC verificano l'osservanza delle disposizioni di cui al presente articolo e al regolamento previsto dal comma 8 da parte delle banche, degli istituti di moneta elettronica, di Poste italiane Spa e degli intermediari finanziari che prestano servizi di pagamento. In caso di violazione, ai responsabili è applicata una sanzione amministrativa pecuniaria fino a euro 500.000. All'irrogazione della sanzione provvede la Banca d'Italia nei casi concernenti uso della moneta elettronica, ovvero il Ministro dell'economia e delle finanze, su segnalazione della Banca d'Italia o dell'UIC, negli altri casi. Si applica, in quanto compatibile, la procedura prevista dall'articolo 145 del testo unico di cui al decreto legislativo 1° settembre 1993, n. 385, e successive modificazioni.

10. Le somme derivanti dall'applicazione delle sanzioni di cui al comma 9 sono versate all'entrata del bilancio dello Stato per essere riassegnate al fondo di cui al-

l'articolo 17, comma 2, e sono destinate al finanziamento delle iniziative per il contrasto della pedopornografia sulla rete INTERNET».

2. Il decreto di cui all'articolo 14-*quater*, comma 1, della legge 3 agosto 1998, n. 269, introdotto dal comma 1 del presente articolo, è adottato entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge.

3. Il regolamento di cui all'articolo 14-*quinquies*, comma 8, della legge 3 agosto 1998, n. 269, introdotto dal comma 1 del presente articolo, è adottato entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge.

### **Art. 20.**

1. All'articolo 17 della legge 3 agosto 1998, n. 269, dopo il comma 1 è inserito il seguente:

«1-*bis*. È istituito presso la Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le pari opportunità l'Osservatorio per il contrasto della pedofilia e della pornografia minorile con il compito di acquisire e monitorare i dati e le informazioni relativi alle attività, svolte da tutte le pubbliche amministrazioni, per la prevenzione e la repressione della pedofilia. A tale fine è autorizzata l'istituzione presso l'Osservatorio di una banca dati per raccogliere, con l'apporto dei dati forniti dalle amministrazioni, tutte le informazioni utili per il monitoraggio del fenomeno. Con decreto del Ministro per le pari opportunità sono definite la composizione e le modalità di funzionamento dell'Osservatorio nonché le modalità di attuazione e di organizzazione della banca dati, anche per quanto attiene all'adozione dei dispositivi necessari per la sicurezza e la riservatezza dei dati. Resta ferma la disciplina delle assunzioni di cui ai commi da 95 a 103 dell'articolo 1 della legge 30 dicembre 2004, n. 311. Per l'istituzione e l'avvio delle attività dell'Osservatorio e della banca dati di cui al presente comma è autorizzata la spesa di 1.500.000 euro per l'anno 2006 e di 750.000 euro per ciascuno degli anni 2007 e 2008. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente riduzione dell'autorizzazione di spesa di cui al decreto legislativo 30 luglio 1999, n. 303, come rideterminata dalla tabella C allegata alla legge 23 dicembre 2005, n. 266. A decorrere dall'anno 2009, si provvede ai sensi dell'articolo 11-*ter*, comma 1, lettera *d*), della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni. Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio».

2. Il decreto di cui all'articolo 17, comma 1-*bis*, della legge 3 agosto 1998, n. 269, introdotto dal comma 1 del presente articolo, è adottato entro sei mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge.

# Consiglio d'Europa

## Comitato dei ministri

### **Recommendation Rec(2006)1 on the role of national youth councils in youth policy development\***

The Committee of Ministers, in accordance with Article 15.b of the Statute of the Council of Europe,

Having regard to the European Cultural Convention of 1954 (ETS No.18);

Having regard to Resolution Res(2003)7 of the Committee of Ministers on the youth policy of the Council of Europe;

Having regard to Recommendation 1585 (2002) of the Parliamentary Assembly on youth policies in the Council of Europe;

Having regard to the revised European Charter on youth participation in municipal and regional life adopted by the Congress of Local and Regional Authorities of the Council of Europe at its 10th session from 20 to 22 May 2003;

Bearing in mind Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child;

Taking into account the Final Declaration of the 6th Conference of European Ministers responsible for Youth, which underlines in particular the need to involve young people and their organisations in the formulation and implementation of youth policies at national and European levels;

Underlining the action of the Council of Europe, in partnership with youth organisations and governments;

Underlining the contribution of the Council of Europe's youth sector during the past years, in the development of national youth structures in all States Parties to the European Cultural Convention;

Considering the recent developments in the youth field in the European Union, notably the White Paper on "A new impetus for European Youth";

Bearing in mind the different realities concerning the structure and functioning of national youth councils in Europe, as described in the Council of Europe study "The situation of national youth councils and consultative youth bodies in Europe"; and recalling the long tradition of co-operation between the Council of Europe's youth sector and national youth councils;

Underlining that youth policy should be founded, in particular, on co-operation between public authorities and pluralist youth organisations and networks, and that the establishment of national youth councils constitutes the most appropriate way to guarantee such pluralism;

---

\* Text adopted by the Committee of Ministers on 11 January 2006 at the 952nd meeting of the Ministers' Deputies.

Having the ambition to develop new forms of governance that bring policy closer to young citizens, as well as to reinforce democracy and consolidate the legitimacy of youth policy, thus making it more effective,

1. Recommends that the governments of the member states:
  - a. consider helping young people to become active citizens to be the central element of youth policy; and, in that respect,
  - b. recognise that national youth councils, which today exist in many European countries, can and do actively contribute to the development of public youth policy; and therefore,
  - c. support the development and work of national youth councils while respecting their specific nature, consider them as partners of public authorities in youth policy development, and legitimise their role in this context, taking into account the following basic principles:
    - the freedom of expression for national youth councils;
    - the possibility for national youth councils to formulate opinions and recommendations on any issue that concerns youth;
    - the right for national youth councils to determine their own working organisation and methods;
    - the possibility for national youth councils to have access to relevant information concerning youth issues;
    - the importance of consideration by public authorities of the recommendations of national youth councils, and commitment on the part of the authorities, should they decide not to follow the said recommendations, to give reasons for their decision;
  - d. facilitate, in co-operation with young people and their organisations, the process of creating national youth councils in countries where they do not exist;
  - e. create the necessary conditions for broadening the participation of young people in society and developing associative life, in order to enable national youth councils, if appropriate, to be more representative of young people, including young people belonging to all kinds of minorities, and of different forms of youth organisations;
  - f. facilitate and support the development of the international action of national youth councils, and their European co-operation, particularly in order to reinforce their contribution to the objectives and priorities of the Council of Europe in the youth field;
  - g. consider involving national youth councils in the definition of procedures and mechanisms used by public authorities to consult young people in general;

2. asks the Secretary General of the Council of Europe to address this recommendation to the governments of those States Parties to the European Cultural Convention that are not members of the Council of Europe.

## Assemblea parlamentare

### Recommendation 1740 (2006), The place of the mother tongue in school education\*

1. In the Parliamentary Assembly's view, considerations of various kinds influence the place of the mother tongue in schools. There is the question of rights, both the right to education and the right to a cultural identity; there is the preservation of linguistic heritage, at both European and world levels; there is the promotion of dialogue and exchange through linguistic diversity; and there are pedagogical factors, to say nothing of the political use which is often made of the issue.

2. The Assembly has often concerned itself with language matters. Recommendation 814 (1977) on modern languages in Europe, Recommendation 928 (1981) on the educational and cultural problems of minority languages and dialects in Europe, Recommendation 1203 (1993) on Gypsies in Europe, Recommendation 1291 (1996) on Yiddish culture, Recommendation 1333 (1997) on the Aromanian language and culture, Recommendation 1353 (1998) on access of minorities to higher education, Recommendation 1383 (1998) on linguistic diversification, Recommendation 1521 (2001) on the Csango minority culture in Romania, Recommendation 1539 (2001) on European Year of Languages, Recommendation 1688 (2004) on diaspora cultures and Resolution 1171 (1998) on endangered Uralic minority cultures are examples.

3. The Assembly recalls the importance of the instruments adopted by the Council of Europe such as the European Charter for Regional or Minority Languages (ETS No. 148) as well as those adopted by other bodies, such as the UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions.

4. It would be desirable to encourage, as far as possible, young Europeans to learn their mother tongue (or main language) when this is not an official language of their country.

5. At the same time, every young European has the duty to learn an official language of the country of which he or she is a citizen.

6. The language which is the vehicle of instruction has a crucial role in that it is the key to classroom communication and consequently to pupils' acquisition of knowledge. A great deal of research has confirmed that types of education based on the mother tongue significantly increase the chances of educational success and can even give better results.

7. In European societies, everyday use of the official language is the main precondition for the integration of children whose main language is different from the official one of the country or region. However, a large amount of research yields common results on one point: immediate schooling of such children in a language

---

\* Text adopted by the Assembly on 10 April 2006 (9th Sitting). Assembly debate on 10 April 2006 (9th Sitting) (see Doc.10837, report of the Committee on Culture, Science and Education, rapporteur: Mr Legendre).

they do not know well, or not at all, seriously jeopardises their chances of academic success. Conversely, bilingual education based on the mother tongue is the basis for long-term success.

8. Recent studies have shown that the ideas that every language is linked to a particular culture and that bilingualism ultimately excludes the individual from both cultures are mistaken. The view that bilingualism or plurilingualism is a burden on pupils is also incorrect – they are assets.

9. There are various ways in which bilingualism in children can be supported by education systems. They can be distinguished by their political objectives: maintaining a minority language, revitalising a less widespread language or integrating children who speak a foreign language into the dominant society. There are appropriate bilingual educational models in all cases. Which is chosen will depend on prior reflection and a transparent decision on objectives, negotiated with those directly concerned.

10. “Strong” bilingual educational models which aim to equip the future adult with real bi/plurilingual proficiency have many advantages over “weak” models which treat bilingualism as an intermediate stage between mother-tongue monolingualism and official-language monolingualism rather than as an end in itself. These advantages concern both the people who benefit from such models and the societies that provide them. In all cases, however, the condition for success is that bilingual educational programmes should last several years.

11. Particular attention should be paid to the case of regional languages exclusively spoken in a country with a different official language or which are spoken in more than one country but are not official languages in any of them, as well as in the case of deterritorialised or diaspora languages. Significant support by educational systems can be the condition upon which the very survival of these languages may depend.

12. The Assembly accordingly recommends that the Committee of Ministers:

- 12.1. inventory the different models and types of bilingual education in Europe;
- 12.2. promote exchange and meetings between practitioners involved in bilingual education;
- 12.3. prepare a recommendation inviting the governments of member states to:
  - 12.3.1 develop bilingual and plurilingual education on the basis of the principles set out above;
  - 12.3.2. foster development of children’s plurilingual repertoires and give substantial support to all languages in children’s repertoires;
  - 12.3.3. propose, whenever appropriate and useful, strong support in their mother tongue for children for whom it is not an official language of the state;
  - 12.3.4. promote threatened languages with parents and communities so that their commitment to their language receives support and reinforcement;
  - 12.3.5. develop and implement policies for the use of languages in education, in open dialogue and permanent consultation with the concerned linguistic groups;
- 12.4. invite those member states that have not yet done so to sign and ratify the relevant instruments adopted by the Council of Europe and UNESCO.

# Parlamento italiano

## Legge 9 gennaio 2006, n. 7, Disposizioni concernenti la prevenzione e il divieto delle pratiche di mutilazione genitale femminile\*

### **Art. 1.** *(Finalità)*

1. In attuazione degli articoli 2, 3 e 32 della Costituzione e di quanto sancito dalla Dichiarazione e dal Programma di azione adottati a Pechino il 15 settembre 1995 nella quarta Conferenza mondiale delle Nazioni Unite sulle donne, la presente legge detta le misure necessarie per prevenire, contrastare e reprimere le pratiche di mutilazione genitale femminile quali violazioni dei diritti fondamentali all'integrità della persona e alla salute delle donne e delle bambine.

### **Art. 2.** *(Attività di promozione e coordinamento)*

1. La Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le pari opportunità promuove e sostiene, nell'ambito degli ordinari stanziamenti di bilancio, il coordinamento delle attività svolte dai Ministeri competenti dirette alla prevenzione, all'assistenza alle vittime e all'eliminazione delle pratiche di mutilazione genitale femminile.

2. Ai fini dello svolgimento delle attività di cui al comma 1, la Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le pari opportunità acquisisce dati e informazioni, a livello nazionale e internazionale, sull'attività svolta per la prevenzione e la repressione e sulle strategie di contrasto programmate o realizzate da altri Stati.

### **Art. 3.** *(Campagne informative)*

1. Allo scopo di prevenire e contrastare le pratiche di cui all'articolo 583-bis del codice penale, il Ministro per le pari opportunità, d'intesa con i Ministri della salute, dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del lavoro e delle politiche sociali, degli affari esteri e dell'interno e con la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, predispone appositi programmi diretti a:

- a) predisporre campagne informative rivolte agli immigrati dai Paesi in cui sono effettuate le pratiche di cui all'articolo 583-bis del codice penale, al momento della concessione del visto presso i consolati italiani e del loro arrivo alle frontiere italiane, dirette a diffondere la conoscenza dei diritti fondamentali della persona, in particolare delle donne e delle bambine, e del divieto vigente in Italia delle pratiche di mutilazione genitale femminile;

---

\* Pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 18 gennaio 2006, n. 14.

- b) promuovere iniziative di sensibilizzazione, con la partecipazione delle organizzazioni di volontariato, delle organizzazioni *no profit*, delle strutture sanitarie, in particolare dei centri riconosciuti di eccellenza dall'Organizzazione mondiale della sanità, e con le comunità di immigrati provenienti dai Paesi dove sono praticate le mutilazioni genitali femminili per sviluppare l'integrazione socio-culturale nel rispetto dei diritti fondamentali della persona, in particolare delle donne e delle bambine;
- c) organizzare corsi di informazione per le donne infibulate in stato di gravidanza, finalizzati ad una corretta preparazione al parto;
- d) promuovere appositi programmi di aggiornamento per gli insegnanti delle scuole dell'obbligo, anche avvalendosi di figure di riconosciuta esperienza nel campo della mediazione culturale, per aiutarli a prevenire le mutilazioni genitali femminili, con il coinvolgimento dei genitori delle bambine e dei bambini immigrati, e per diffondere in classe la conoscenza dei diritti delle donne e delle bambine;
- e) promuovere presso le strutture sanitarie e i servizi sociali il monitoraggio dei casi pregressi già noti e rilevati localmente.

2. Per l'attuazione del presente articolo è autorizzata la spesa di 2 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2005.

**Art. 4.**  
***(Formazione del personale sanitario)***

1. Il Ministro della salute, sentiti i Ministri dell'istruzione, dell'università e della ricerca e per le pari opportunità e la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano, emana, entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, linee guida destinate alle figure professionali sanitarie nonché ad altre figure professionali che operano con le comunità di immigrati provenienti da Paesi dove sono effettuate le pratiche di cui all'articolo 583-bis del codice penale per realizzare un'attività di prevenzione, assistenza e riabilitazione delle donne e delle bambine già sottoposte a tali pratiche.

2. Per l'attuazione del presente articolo è autorizzata la spesa di 2,5 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2005.

**Art. 5.**  
***(Istituzione di un numero verde)***

1. È istituito, entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, presso il Ministero dell'interno, un numero verde finalizzato a ricevere segnalazioni da parte di chiunque venga a conoscenza della effettuazione, sul territorio italiano, delle pratiche di cui all'articolo 583-bis del codice penale, nonché a fornire informazioni sulle organizzazioni di volontariato e sulle strutture sanitarie che operano presso le comunità di immigrati provenienti da Paesi dove sono effettuate tali pratiche.

2. Per l'attuazione del presente articolo è autorizzata la spesa di 0,5 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2005.

## **Art. 6.**

### ***(Pratiche di mutilazione degli organi genitali femminili)***

1. Dopo l'articolo 583 del codice penale sono inseriti i seguenti:

«Art. 583-bis. – (*Pratiche di mutilazione degli organi genitali femminili*). – Chiunque, in assenza di esigenze terapeutiche, cagiona una mutilazione degli organi genitali femminili è punito con la reclusione da quattro a dodici anni. Ai fini del presente articolo, si intendono come pratiche di mutilazione degli organi genitali femminili la clitoridectomia, l'escissione e l'infibulazione e qualsiasi altra pratica che cagioni effetti dello stesso tipo.

Chiunque, in assenza di esigenze terapeutiche, provoca, al fine di menomare le funzioni sessuali, lesioni agli organi genitali femminili diverse da quelle indicate al primo comma, da cui derivi una malattia nel corpo o nella mente, è punito con la reclusione da tre a sette anni. La pena è diminuita fino a due terzi se la lesione è di lieve entità.

La pena è aumentata di un terzo quando le pratiche di cui al primo e al secondo comma sono commesse a danno di un minore ovvero se il fatto è commesso per fini di lucro.

Le disposizioni del presente articolo si applicano altresì quando il fatto è commesso all'estero da cittadino italiano o da straniero residente in Italia, ovvero in danno di cittadino italiano o di straniero residente in Italia. In tal caso, il colpevole è punito a richiesta del Ministro della giustizia.

Art. 583-ter. – (*Pena accessoria*). – La condanna contro l'esercente una professione sanitaria per taluno dei delitti previsti dall'articolo 583-bis importa la pena accessoria dell'interdizione dalla professione da tre a dieci anni. Della sentenza di condanna è data comunicazione all'Ordine dei medici chirurghi e degli odontoiatri».

2. All'articolo 604 del codice penale, al primo periodo, le parole: «da cittadino straniero» sono sostituite dalle seguenti: «dallo straniero» e, al secondo periodo, le parole: «il cittadino straniero» sono sostituite dalle seguenti: «lo straniero».

## **Art. 7.**

### ***(Programmi di cooperazione internazionale)***

1. Nell'ambito dei programmi di cooperazione allo sviluppo condotti dal Ministero degli affari esteri e in particolare nei programmi finalizzati alla promozione dei diritti delle donne, in Paesi dove, anche in presenza di norme nazionali di divieto, continuano ad essere praticate mutilazioni genitali femminili, e comunque senza nuovi o maggiori oneri per lo Stato, sono previsti, in accordo con i Governi interessati, presso le popolazioni locali, progetti di formazione e informazione diretti a scoraggiare tali pratiche nonché a creare centri antiviolenza che possano eventualmente dare accoglienza alle giovani che intendano sottrarsi a tali pratiche ovvero alle donne che intendano sottrarsi le proprie figlie o le proprie parenti in età minore.

## **Art. 8.**

### ***(Modifiche al decreto legislativo 8 giugno 2001, n. 231)***

1. Dopo l'articolo 25-*quater* del decreto legislativo 8 giugno 2001, n. 231, è inserito il seguente:

«Art. 25-quater. 1. – (*Pratiche di mutilazione degli organi genitali femminili*). –  
1. In relazione alla commissione dei delitti di cui all'articolo 583-bis del codice penale si applicano all'ente, nella cui struttura è commesso il delitto, la sanzione pecuniaria da 300 a 700 quote e le sanzioni interdittive previste dall'articolo 9, comma 2, per una durata non inferiore ad un anno. Nel caso in cui si tratti di un ente privato accreditato è altresì revocato l'accreditamento.

2. Se l'ente o una sua unità organizzativa viene stabilmente utilizzato allo scopo unico o prevalente di consentire o agevolare la commissione dei delitti indicati al comma 1, si applica la sanzione dell'interdizione definitiva dall'esercizio dell'attività ai sensi dell'articolo 16, comma 3».

**Art. 9.**  
**(Copertura finanziaria)**

1. Agli oneri derivanti dagli articoli 3, comma 2, 4, comma 2, e 5, comma 2, pari a 5 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2005, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 2005-2007, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente «Fondo speciale» dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2005, allo scopo parzialmente utilizzando, quanto a euro 5.000.000 per l'anno 2005, a euro 769.000 per l'anno 2006 e a euro 1.769.000 a decorrere dall'anno 2007, l'accantonamento relativo al Ministero della salute, quanto a euro 4.231.000 per l'anno 2006, l'accantonamento relativo al Ministero degli affari esteri e quanto a euro 3.231.000 a decorrere dall'anno 2007, l'accantonamento relativo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

2. Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

## Legge 8 febbraio 2006, n. 54, Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli\*

### Art. 1.

#### *(Modifiche al codice civile)*

1. L'articolo 155 del codice civile è sostituito dal seguente:

«Art. 155. – (*Provvedimenti riguardo ai figli*). Anche in caso di separazione personale dei genitori il figlio minore ha il diritto di mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno di essi, di ricevere cura, educazione e istruzione da entrambi e di conservare rapporti significativi con gli ascendenti e con i parenti di ciascun ramo genitoriale.

Per realizzare la finalità indicata dal primo comma, il giudice che pronuncia la separazione personale dei coniugi adotta i provvedimenti relativi alla prole con esclusivo riferimento all'interesse morale e materiale di essa. Valuta prioritariamente la possibilità che i figli minori restino affidati a entrambi i genitori oppure stabilisce a quale di essi i figli sono affidati, determina i tempi e le modalità della loro presenza presso ciascun genitore, fissando altresì la misura e il modo con cui ciascuno di essi deve contribuire al mantenimento, alla cura, all'istruzione e all'educazione dei figli. Prende atto, se non contrari all'interesse dei figli, degli accordi intervenuti tra i genitori. Adotta ogni altro provvedimento relativo alla prole.

La potestà genitoriale è esercitata da entrambi i genitori. Le decisioni di maggiore interesse per i figli relative all'istruzione, all'educazione e alla salute sono assunte di comune accordo tenendo conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli. In caso di disaccordo la decisione è rimessa al giudice. Limitatamente alle decisioni su questioni di ordinaria amministrazione, il giudice può stabilire che i genitori esercitino la potestà separatamente.

Salvo accordi diversi liberamente sottoscritti dalle parti, ciascuno dei genitori provvede al mantenimento dei figli in misura proporzionale al proprio reddito; il giudice stabilisce, ove necessario, la corresponsione di un assegno periodico al fine di realizzare il principio di proporzionalità, da determinare considerando:

- 1) le attuali esigenze del figlio;
- 2) il tenore di vita goduto dal figlio in costanza di convivenza con entrambi i genitori;
- 3) i tempi di permanenza presso ciascun genitore;
- 4) le risorse economiche di entrambi i genitori;
- 5) la valenza economica dei compiti domestici e di cura assunti da ciascun genitore.

L'assegno è automaticamente adeguato agli indici ISTAT in difetto di altro parametro indicato dalle parti o dal giudice.

Ove le informazioni di carattere economico fornite dai genitori non risultino sufficientemente documentate, il giudice dispone un accertamento della polizia tri-

---

\* Pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 1° marzo 2006, n. 50.

butaria sui redditi e sui beni oggetto della contestazione, anche se intestati a soggetti diversi».

2. Dopo l'articolo 155 del codice civile, come sostituito dal comma 1 del presente articolo, sono inseriti i seguenti:

«Art. 155-bis. – (*Affidamento a un solo genitore e opposizione all'affidamento condiviso*). Il giudice può disporre l'affidamento dei figli ad uno solo dei genitori qualora ritenga con provvedimento motivato che l'affidamento all'altro sia contrario all'interesse del minore.

Ciascuno dei genitori può, in qualsiasi momento, chiedere l'affidamento esclusivo quando sussistono le condizioni indicate al primo comma. Il giudice, se accoglie la domanda, dispone l'affidamento esclusivo al genitore istante, facendo salvi, per quanto possibile, i diritti del minore previsti dal primo comma dell'articolo 155. Se la domanda risulta manifestamente infondata, il giudice può considerare il comportamento del genitore istante ai fini della determinazione dei provvedimenti da adottare nell'interesse dei figli, rimanendo ferma l'applicazione dell'articolo 96 del codice di procedura civile.

Art. 155-ter. – (*Revisione delle disposizioni concernenti l'affidamento dei figli*). I genitori hanno diritto di chiedere in ogni tempo la revisione delle disposizioni concernenti l'affidamento dei figli, l'attribuzione dell'esercizio della potestà su di essi e delle eventuali disposizioni relative alla misura e alla modalità del contributo.

Art. 155-quater. – (*Assegnazione della casa familiare e prescrizioni in tema di residenza*). Il godimento della casa familiare è attribuito tenendo prioritariamente conto dell'interesse dei figli. Dell'assegnazione il giudice tiene conto nella regolazione dei rapporti economici tra i genitori, considerato l'eventuale titolo di proprietà. Il diritto al godimento della casa familiare viene meno nel caso che l'assegnatario non abiti o cessi di abitare stabilmente nella casa familiare o conviva *more uxorio* o contragga nuovo matrimonio. Il provvedimento di assegnazione e quello di revoca sono trascrivibili e opponibili a terzi ai sensi dell'articolo 2643.

Nel caso in cui uno dei coniugi cambi la residenza o il domicilio, l'altro coniuge può chiedere, se il mutamento interferisce con le modalità dell'affidamento, la ridefinizione degli accordi o dei provvedimenti adottati, ivi compresi quelli economici.

Art. 155-quinquies. – (*Disposizioni in favore dei figli maggiorenni*). Il giudice, valutate le circostanze, può disporre in favore dei figli maggiorenni non indipendenti economicamente il pagamento di un assegno periodico. Tale assegno, salvo diversa determinazione del giudice, è versato direttamente all'avente diritto.

Ai figli maggiorenni portatori di handicap grave ai sensi dell'articolo 3, comma 3, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, si applicano integralmente le disposizioni previste in favore dei figli minori.

Art. 155-sexies. – (*Poteri del giudice e ascolto del minore*). Prima dell'emanazione, anche in via provvisoria, dei provvedimenti di cui all'articolo 155, il giudice può assumere, ad istanza di parte o d'ufficio, mezzi di prova. Il giudice dispone, inoltre, l'audizione del figlio minore che abbia compiuto gli anni dodici e anche di età inferiore ove capace di discernimento.

Qualora ne ravvisi l'opportunità, il giudice, sentite le parti e ottenuto il loro consenso, può rinviare l'adozione dei provvedimenti di cui all'articolo 155 per consentire che i coniugi, avvalendosi di esperti, tentino una mediazione per raggiungere un accordo, con particolare riferimento alla tutela dell'interesse morale e materiale dei figli».

### **Art. 2.**

#### ***(Modifiche al codice di procedura civile)***

1. Dopo il terzo comma dell'articolo 708 del codice di procedura civile, è aggiunto il seguente:

«Contro i provvedimenti di cui al terzo comma si può proporre reclamo con ricorso alla corte d'appello che si pronuncia in camera di consiglio. Il reclamo deve essere proposto nel termine perentorio di dieci giorni dalla notificazione del provvedimento».

2. Dopo l'articolo 709-*bis* del codice di procedura civile, è inserito il seguente:

«Art. 709-*ter*. – *(Soluzione delle controversie e provvedimenti in caso di inadempienze o violazioni)*. Per la soluzione delle controversie insorte tra i genitori in ordine all'esercizio della potestà genitoriale o delle modalità dell'affidamento è competente il giudice del procedimento in corso. Per i procedimenti di cui all'articolo 710 è competente il tribunale del luogo di residenza del minore.

A seguito del ricorso, il giudice convoca le parti e adotta i provvedimenti opportuni. In caso di gravi inadempienze o di atti che comunque arrechino pregiudizio al minore od ostacolino il corretto svolgimento delle modalità dell'affidamento, può modificare i provvedimenti in vigore e può, anche congiuntamente:

- 1) ammonire il genitore inadempiente;
- 2) disporre il risarcimento dei danni, a carico di uno dei genitori, nei confronti del minore;
- 3) disporre il risarcimento dei danni, a carico di uno dei genitori, nei confronti dell'altro;
- 4) condannare il genitore inadempiente al pagamento di una sanzione amministrativa pecuniaria, da un minimo di 75 euro a un massimo di 5.000 euro a favore della Cassa delle ammende.

I provvedimenti assunti dal giudice del procedimento sono impugnabili nei modi ordinari».

### **Art. 3.**

#### ***(Disposizioni penali)***

1. In caso di violazione degli obblighi di natura economica si applica l'articolo 12-*sexies* della legge 1° dicembre 1970, n. 898.

### **Art. 4.**

#### ***(Disposizioni finali)***

1. Nei casi in cui il decreto di omologa dei patti di separazione consensuale, la sentenza di separazione giudiziale, di scioglimento, di annullamento o di cessazione degli effetti civili del matrimonio sia già stata emessa alla data di entrata in vigore

della presente legge, ciascuno dei genitori può richiedere, nei modi previsti dall'articolo 710 del codice di procedura civile o dall'articolo 9 della legge 1° dicembre 1970, n. 898, e successive modificazioni, l'applicazione delle disposizioni della presente legge.

2. Le disposizioni della presente legge si applicano anche in caso di scioglimento, di cessazione degli effetti civili o di nullità del matrimonio, nonché ai procedimenti relativi ai figli di genitori non coniugati.

**Art. 5.**

***(Disposizione finanziaria)***

1. Dall'attuazione della presente legge non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

## **Legge 24 febbraio 2006, n. 104, Modifica della disciplina normativa relativa alla tutela della maternità delle donne dirigenti\***

### **Art. 1.**

1. La tutela previdenziale relativa alla maternità, prevista dal testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità, di cui al decreto legislativo 26 marzo 2001, n. 151, è estesa alle lavoratrici e ai lavoratori appartenenti alla categoria dei dirigenti che prestano la loro opera alle dipendenze di datori di lavoro privati, in deroga all'articolo 6, secondo comma, della legge 11 gennaio 1943, n. 138.

### **Art. 2.**

1. Agli oneri derivanti dall'attuazione della presente legge, pari a 11.700.000 euro annui, si provvede mediante il versamento obbligatorio da parte dei datori di lavoro del contributo per l'assicurazione per la maternità delle donne dirigenti, a valere sulle retribuzioni dei lavoratori dipendenti con qualifica di dirigente, nella misura prevista dall'articolo 79, comma 1, del testo unico delle disposizioni legislative in materia di tutela e sostegno della maternità e della paternità, di cui al decreto legislativo 26 marzo 2001, n. 151, in considerazione dei diversi settori produttivi.

2. L'Istituto nazionale della previdenza sociale (INPS) provvede al monitoraggio degli effetti finanziari derivanti dalle disposizioni introdotte dalla presente legge comunicando i risultati al Ministero del lavoro e delle politiche sociali ed al Ministero dell'economia e delle finanze. Qualora nel corso dell'attuazione della presente legge si verificano o siano in procinto di verificarsi scostamenti rispetto all'importo di cui al comma 1, si provvede a rimodulare le aliquote contributive di cui all'articolo 79, comma 1, del testo unico di cui al decreto legislativo 26 marzo 2001, n. 151, con la procedura di cui al comma 5 del predetto articolo 79, nella misura necessaria a fare fronte allo scostamento e limitatamente ai soggetti di cui all'articolo 1. Il Ministro del lavoro e delle politiche sociali riferisce al Parlamento, con propria relazione, sulle cause e l'entità dei suddetti scostamenti e sulla misura della variazione delle aliquote di cui al precedente periodo.

---

\* Pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* del 17 marzo 2006, n. 64.



# Ricerche e statistiche



## Le bambine e i bambini: con chi giocano e come giocano attraverso i numeri dell'indagine multiscopo sull'infanzia

Il gioco è da sempre considerato una componente fondamentale del processo evolutivo nell'infanzia, esso assume un ruolo essenziale nello sviluppo della libertà d'espressione, dell'apprendimento, della creatività, della cooperazione. Dal punto di vista formativo, il gioco e il giocattolo svolgono un'importante funzione di stimolo che contribuisce alla maturazione della propria personalità.

L'indagine multiscopo sulle famiglie *Aspetti della vita quotidiana*<sup>1</sup>, pubblicata nel corso del 2005, prova a fare il punto sul tema – per come possibile attraverso una indagine di tipo quantitativo – indagando, inoltre, i profondi cambiamenti dei contesti familiari all'interno dei quali i bambini crescono e giocano.

Questa rilevazione campionaria raccoglie periodicamente numerose informazioni sui bambini e i ragazzi, sulla loro vita scolastica, il tempo libero, il gioco, i rapporti con i genitori, il coinvolgimento in attività domestiche. Il confronto tra le informazioni rilevate nelle varie edizioni dell'indagine, il cui ultimo aggiornamento è, come detto, relativo al 2005, mette in luce trasformazioni importanti delle famiglie, e dei modi di fare famiglia, occorse del nostro Paese negli ultimi anni:

- i comportamenti riproduttivi più prudenti degli ultimi decenni, hanno di fatto diminuito il numero di figli all'interno delle famiglie portando a un progressivo aumento del numero di famiglie con figli unici. I bambini vivono, dunque, in famiglie con sempre meno pari, il 24,4% sono figli unici, il 52,9% ha un solo fratello, e di conseguenza, solo il 22,7% ne ha più di uno;
- sempre più bambini crescono con un solo genitore a causa dell'aumento dell'instabilità coniugale, infatti, i bambini che vivono con un solo genitore sono passati dal 6% del 1998 all'8,6% del 2005.

Seppur con differenze territoriali non trascurabili, questi mutamenti hanno determinato una diversificazione del ruolo dei genitori nell'educazione del figlio e nell'utilizzo che il bambino fa del proprio tempo libero. Dai dati si evince una nuova consapevolezza che i genitori hanno del proprio ruolo che si esprime, sia come una maggiore dedizione ai figli in termini di tempo, sia per una differente distribuzione dei compiti familiari. Da un lato il sempre maggior inserimento delle donne nel mondo del lavoro implica una compressione dei tempi a disposizione per il lavoro familiare, cosa che ha indotto le madri a una redistribuzione interna che prevede maggiore tempo di cura per i figli a fronte di una riduzione significativa dell'impe-

---

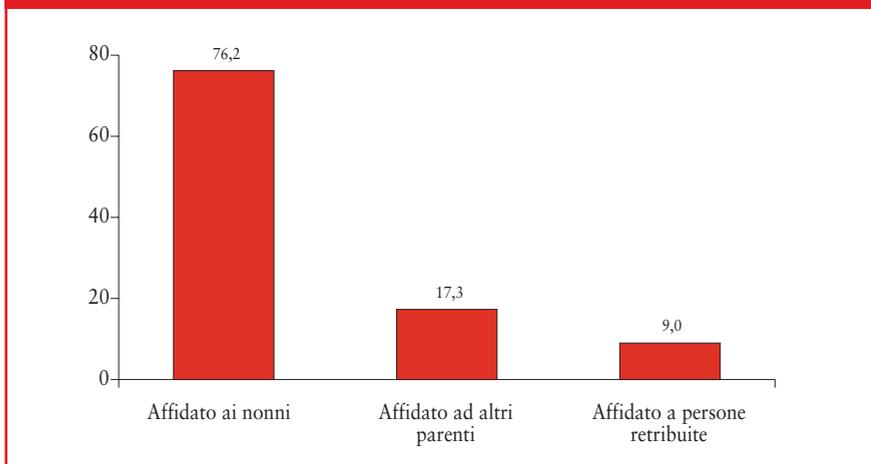
<sup>1</sup> Il modulo specifico sull'infanzia è nato dalla collaborazione tra l'Istituto nazionale di statistica (ISTAT), il Ministero della solidarietà sociale e l'Istituto degli Innocenti di Firenze. Tale modulo ha interessato il 29,2% delle famiglie coinvolte complessivamente nel campione della multiscopo (24.000 famiglie). Sono state dunque intervistate per il modulo infanzia 7.008 famiglie con figli minorenni.

gno in servizi domestici. Dall'altro, e proprio a seguito dei maggiori impegni lavorativi delle madri, il padre è sempre più coinvolto negli impegni familiari che generalmente caratterizzavano solamente le madri. Questo ha portato il padre a contribuire di più al lavoro familiare soprattutto per ciò che riguarda le attività di interazione con i figli: infatti, quando la madre è occupata, il padre impiega oltre i due quinti del tempo quotidiano che dedica alla famiglia a giocare con loro.

All'interno del contesto familiare odierno, un altro ruolo fondamentale è quello giocato dai nonni conviventi e non, ruolo che è andato crescendo anche a seguito del costante aumento della vita media della popolazione del nostro Paese che ha implicato, tra le altre cose, una maggiore presenza di persone anziane nelle famiglie. Già dall'indagine multiscopo sulle famiglie del 2003 si registrava che la scelta di ricorrere all'aiuto dei nonni è nettamente la più utilizzata dalle famiglie rispetto all'affidamento dei figli ad altri parenti o a persone retribuite: ogni 100 bambini con meno di 14 anni affidati almeno qualche volta a settimana, 76 venivano affidati alle cure dei nonni piuttosto che a quella di altre persone (17,3%) o a persone non retribuite (9%). Si segnala che in una esigua minoranza dei casi i bambini sono affidati a due o più soggetti.

L'indagine del 2005 ha evidenziato, però, che nelle famiglie con figli fino a due anni è in crescita l'utilizzo degli asili nido: i bambini che lo frequentano sono passati dal 9,6% del 1998<sup>2</sup> al 15,4% del totale dei bambini da zero a due anni del 2005. Avviene inoltre, che il nido si sta diffondendo sempre di più come opportunità di

**Grafico 1 - Bambini con meno di 14 anni che vengono affidati almeno qualche volta a settimana quando non sono con i genitori per persone cui vengono affidati (per 100 bambini e ragazzi della stessa classe di età che vengono affidati almeno qualche volta a settimana) (risposta multipla) - Anno 2003**



Fonte: ISTAT, *Indagine multiscopo sulle famiglie e soggetti sociali - Anno 2003*.

<sup>2</sup> Fonte: ISTAT, *Indagine multiscopo sulle famiglie "Famiglie e soggetti sociali" - Anno 1998*.

socializzazione e non come un posto dove parcheggiare il bambino negli orari lavorativi: il 45,5% dei genitori la considera un'esperienza importante dal punto di vista educativo e il 27,3% mandano il figlio al nido per stare con gli altri bambini.

Con questi primi dati di contesto, si delinea già un quadro molto variegato per ciò che riguarda le caratteristiche dei compagni di gioco abituali dei bambini italiani. Se da un lato aumenta il tempo passato con genitori e nonni, per la mancanza di fratelli con cui giocare, i bambini sono abituati da subito a passare il proprio tempo con gli amici. A questo proposito, tra il 1998 e il 2005 è aumentata lievemente la quota di bambini che frequentano coetanei passando dal 76,1 al 78,8%. Tale frequentazione è però relegata a spazi preordinati con accessi mediati dai genitori (palestra, piscina, scuola calcio, sale di danza ecc.) in tempi contingentati, ovvero sempre meno i bambini frequentano spazi pubblici e luoghi di ritrovo tra pari non codificati.

D'altro canto è aumentata, ed è diventata sempre più variegata, l'offerta rivolta ai bambini di opportunità extrascolastiche per giocare, socializzare e relazionarsi all'esterno della sfera familiare insieme con i propri coetanei.

A questo proposito i dati mostrano anche un livello maggiore di partecipazione ad attività sportive: tra il 2000 e il 2005 è aumentata la quota di bambini tra i tre e i 17 anni che praticano sport nel tempo libero anche in modo saltuario passando dal 50,9% al 53,3%. Inoltre, si è registrato un aumento nella partecipazione a corsi svoltisi al di fuori dell'ambito scolastico, in generale: corsi sportivi, musicali, informatici e di lingue straniere, dal 41% al 45,8%.

Lo sfruttamento del tempo extrascolastico dei bambini cresce anche nelle attività più statiche. Cresce il numero di bambini che guardano la televisione tutti i giorni, e con la diffusione di PC e Internet tra le famiglie, cresce anche la frequenza con cui i bambini stanno al computer. Il dato nuovo che emerge non è tanto il maggior utilizzo di TV e PC con o senza accesso a Internet, ma la tendenza da parte dei bambini all'utilizzo di più media. La multimedialità dei ragazzi cresce anche con l'età: se consideriamo la classe 14-17 anni, il 12,2% usa solo tre media, il 18,1% ne usa quattro, mentre il 62,5% generalmente ne utilizza cinque o più. Allargando questa analisi a tutte le altre attività svolte nel tempo libero, si nota anche come siano notevolmente più attivi i ragazzi che usano più media, dato che allo stesso tempo fanno più sport, vanno più al cinema e leggono di più, come testimonia la tabella che segue.

**Tabella 1 - Bambini e ragazzi di 6-17 anni per attività svolte e combinazione di media utilizzati (per 100 bambini e ragazzi con le stesse caratteristiche) – Anno 2005**

Media usati	Leggono libri	Usano il PC almeno una volta la settimana	Usano Internet almeno una volta la settimana	Vanno al cinema	Praticano sport
Solo TV	26,0	–	0,2	61,9	46,9
TV, PC, radio	66,0	87,9	41,7	87,0	67,9
<b>Totale</b>	<b>53,5</b>	<b>57,9</b>	<b>25,0</b>	<b>79,2</b>	<b>61,2</b>

Fonte: ISTAT, *Indagine multiscope sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana"* - Anno 2005.

Si può concludere, a questo proposito, che i bambini sono molto più attivi in generale rispetto al passato nell'uso dei giochi più statici, nella frequenza della pratica sportiva, nella partecipazione a corsi di formazione extrascolastica.

Nel 2005 il 98,4% dei bambini e ragazzi tra i tre e i 17 anni guarda la TV; nel 2000 la quota di chi guarda la TV era il 95,3%. Il tempo trascorso a guardare la TV durante i giorni non festivi è mediamente di due ore e mezzo senza grandi differenze tra maschi e femmine.

Va segnalato che la presenza della TV in camera, non fa aumentare la quota dei bambini che vedono la TV sempre da soli. I bambini alternano momenti di visione solitaria a momenti di visione condivisa con i familiari (46,1%), mentre nel 40,2% dei casi la vedono sempre con i familiari. Il comportamento è molto differente per età: la maggioranza da 11 a 17 anni alterna la visione da solo e in compagnia; un quarto dei 14-17 anni e un terzo dei ragazzi di 11-13 anni vede la TV solo con altri; i piccolissimi in maggioranza vedono la TV solo con altri, familiari e in generale adulti, seppure un 10% la vede sempre da solo e un 28% alterna la visione solitaria a quella con i familiari. I bambini da sei a 10 anni assumono un comportamento intermedio tra i piccolissimi e i più grandi. Anche loro sempre da soli come i più piccoli nel 10% dei casi, ma a differenza dei più piccoli sembrano alternare la visione da soli e con altri di più (42,9%) a conferma della crescente personalizzazione del consumo al crescere dell'età.

Peraltro dall'indagine emerge con nettezza che i genitori sembrano essere attenti ai programmi e alle videocassette che vedono i loro figli. Infatti, dichiarano di farlo sempre nel 71,2% dei casi e saltuariamente nel 20,2%. Solo nell'8,6% dei casi i bambini non vengono controllati. Il controllo dei genitori è maggiore quando i figli sono piccoli: tra i tre e i cinque anni appena l'1,8% dei bambini non viene mai controllato, mentre tra i 14 e i 17 anni tale quota sale al 21%.

Dai dati sulle preferenze dei bambini e delle bambine nella scelta della tipologia di gioco, emergono peculiarità differenti nelle classi di età 3-5 e 6-10 anni. I più piccoli tendono a preferire i giochi tradizionali e quelli che permettono loro di sperimentare, immaginare e imitare i ruoli adulti: le bambole per le bambine (88,4%) e le automobili per i bambini (73,5%) sono sempre in cima all'immaginario dei ragazzi insieme alle costruzioni, i puzzle, il disegno e i giochi di movimento.

Al crescere dell'età, in corrispondenza del loro sviluppo, si modificano i giochi e gli interessi dei bambini e si fanno sempre più largo i giochi di movimento in particolare fra le bambine. Tra i 6 e i 10 anni aumentano le differenze di genere dato che – per 100 bambini della stessa età e sesso – il 70,6% delle bambine continua ad amare il disegno, il 34,3% ama ancora giocare svolgendo attività domestiche contro l'8,6% dei bambini. I maschi compensano in parte questo scarso interesse verso i lavori di casa preferendo giochi manuali come il costruire o riparare oggetti, il 17,9% contro appena il 7,5% delle bambine.

Rispetto all'indagine del 1998 si può dire con certezza che i bambini giocano generalmente di più con tutti i tipi di gioco a eccezione dei giochi di movimento che sono diminuiti nelle preferenze dei ragazzi – scendendo dal 59 al 49,8% – a favore di giochi più statici che hanno avuto forti incrementi medi del tempo di utilizzo so-

**Tabella 2 - Bambini e ragazzi di 3-17 anni per visione della tv nei giorni non festivi, numero medio di ore passate a guardare la tv, possesso della tv, attenzione dei genitori ai programmi o alle videocassette/dvd visti dai figli, sesso e classe di età - Anno 2005**

Sesso Classi di età	Bambini e ragazzi di 3-17 anni che guardano la TV nei giorni non festivi <sup>(a)</sup>	Numero medio di ore passate a guardare la TV	Possesso di una TV tutta per lui/lei <sup>(a)</sup>		I genitori attenti ai programmi, videocassette/ dvd visti dai figli <sup>(b)</sup>			
			No	Sì	Sì	di cui:		No, mai
						Sì, qualche volta	Sì, spesso o sempre	
<b>Maschi</b>								
3-5	97,1	2:27	76,5	23,5	97,8	5,8	91,9	2,2
6-10	98,8	2:28	61,6	38,4	96,6	12,8	83,8	3,4
11-13	99,0	2:46	50,1	49,9	92,9	23,7	69,2	7,1
14-17	97,8	2:44	45,5	54,5	77,9	36,1	41,8	22,1
<b>Totale</b>	<b>98,2</b>	<b>2:36</b>	<b>57,7</b>	<b>42,3</b>	<b>90,8</b>	<b>20,2</b>	<b>70,6</b>	<b>9,2</b>
<b>Femmine</b>								
3-5	98,9	2:15	76,5	23,5	98,6	6,4	92,2	1,4
6-10	98,4	2:21	62,2	37,8	96,6	12,9	83,7	3,4
11-13	99,2	2:39	53,3	46,7	94,8	23,1	71,7	5,2
14-17	98,3	2:42	50,9	49,1	80,2	36,7	43,5	19,8
<b>Totale</b>	<b>98,6</b>	<b>2:28</b>	<b>60,2</b>	<b>39,8</b>	<b>92,1</b>	<b>20,2</b>	<b>71,9</b>	<b>7,9</b>
<b>Maschi e femmine</b>								
3-5	98,0	2:21	76,5	23,5	98,2	6,1	92,1	1,8
6-10	98,6	2:25	61,9	38,1	96,6	12,8	83,8	3,4
11-13	99,1	2:42	51,7	48,3	93,8	23,4	70,4	6,2
14-17	98,0	2:43	48,1	51,9	79,0	36,4	42,6	21,0
<b>Totale</b>	<b>98,4</b>	<b>2:32</b>	<b>58,9</b>	<b>41,1</b>	<b>91,4</b>	<b>20,2</b>	<b>71,2</b>	<b>8,6</b>

Fonte: ISTAT, Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana" - Anno 2005

(a) Per 100 bambini e ragazzi dello stesso sesso e classe di età.

(b) Per 100 bambini e ragazzi dello stesso sesso e classe di età che guardano la TV.

prattutto per alcune tipologie come i giochi da tavolo (20% in più per i maschi e 30% per le femmine), i videogiochi e i giochi fatti utilizzando i materiali come la plastilina o altri.

Negli ultimi anni è cresciuto notevolmente l'utilizzo del cellulare tra i bambini e ragazzi sia per telefonare che per giocare. Considerando quelli da 11 a 17 anni tra il 2000 e il 2005 si è passati dal 55,6% all'83,6% di utilizzatori con la crescita maggiore proprio tra i più piccoli. La quota di ragazzi tra gli 11 e i 13 anni che utilizza il cellulare è passata, infatti, dal 35,2% al 74,3%, più che raddoppiando, mentre tra i 14 e i 17 anni dal 70,4% al 90% con un incremento del 20% circa.

**Tabella 3 - Bambini e ragazzi di 3-10 anni per giochi effettuati, sesso e classe di età (per 100 bambini dello stesso sesso e classe di età)**

Giochi effettuati	Maschi		Femmine	
	3-5 anni	6-10 anni	3-5 anni	6-10 anni
Automobiline	73,5	49,2	7,1	4,2
Bambole	1,7	1,2	88,4	71,7
Collezionare oggetti	4,6	10,7	3,9	10,8
Costruire/riparare	17,5	18,1	7,9	7,2
Costruzioni/puzzles	62	43,8	48,6	32,7
Disegnare	67,7	47,5	75,6	70,6
Giocare a pallone	55,2	71,6	15,2	21,4
Giocare con le figurine	20,5	50,3	12,2	21,2
Giochi con animali domestici	12,5	19,3	13	21,1
Giochi da tavolo	7,7	34,2	12,7	33,6
Giochi di attività domestiche	13,9	8,6	43,6	34,3
Giochi di movimento	45,1	46,8	43	60,4
Giochi di ruolo	10,8	11,4	23,7	27,1
Mostri	28,1	21,6	1,3	1,6
Plastilina, pongo, ecc.	34,4	17,3	37,9	25,2
Pupazzi	19,9	9,6	58	43,3
Stickers	5,8	6	4,7	5,6
Strumenti musicali	21,8	12,1	21,4	13,3
Videogiochi/computer	25,6	65,2	10,4	38,7
Altro	1,2	2,6	1,7	1,9

Fonte: ISTAT, Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana" - Anno 2005.

Come accennato, il cellulare non è usato dai ragazzi e dalle ragazze solo per telefonare. Tra il 2000 e il 2005 diminuisce, infatti, la quota di bambini e ragazzi che utilizzano il cellulare esclusivamente in tale accezione, passando dal 20,3% al 4,2%. Il numero medio di funzioni utilizzate è 3,6: le femmine usano 3,5 funzioni contro le 3,6 dei maschi. Emergono differenze, invece, rispetto all'età: i bambini di 6-10 anni usano meno funzioni in media (2,8) valore che sale a 3,8 tra gli 11 e i 13 anni e si attesta sul 3,6 tra i 14 e i 17 anni.

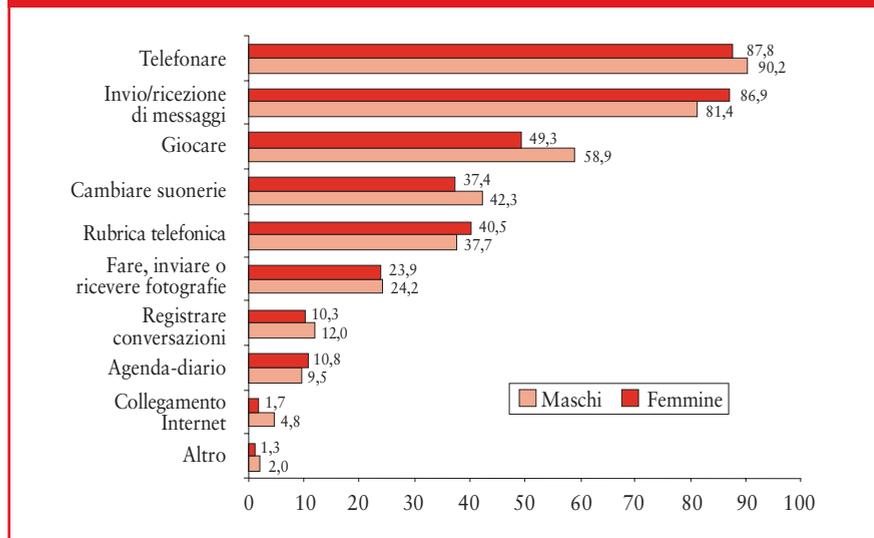
Tra le funzioni utilizzate del cellulare al primo posto si colloca, ovviamente, il telefonare (89%) seguito a brevissima distanza dall'invio/ricezione messaggi (84,1%). Oltre la metà dei bambini e ragazzi tra i 6 e i 17 anni gioca con il cellulare, il 39,9% cambia suonerie e il 39,1% utilizza la rubrica telefonica. Al sesto posto tra le funzioni utilizzate si colloca il fare/ricevere foto (24,1%). Con percentuali più basse ma comunque di interesse emergono: registrare conversazioni (11,2%), utilizzare l'agenda diario (10,2%) e collegarsi a Internet (3,3%).

Dai dati emergono differenze di genere: i maschi utilizzano di più il cellulare per telefonare (90,2% contro l'87,8%), per giocare (58,9% contro il 49,3%), per cambiare suonerie (42,3% contro il 37,4%), per registrare conversazioni (12% contro il 10,3) e, infine per collegarsi ad Internet (4,8% rispetto all'1,7%). Viceversa le ra-

gazze più dei loro coetanei hanno l'abitudine di inviare messaggi (86,9% contro l'81,4%) e utilizzare la rubrica telefonica (40,5% rispetto a 37,7%).

Quest'ultima funzione è per le ragazze più utilizzata che cambiare suonerie (è la quarta più usata), così come utilizzare l'agenda-diario (al settimo posto) piuttosto che registrare conversazioni. Si tratta, praticamente, dei soli aspetti per cui la graduatoria di utilizzo delle funzioni differisce tra maschi e femmine.

**Grafico 2 - Bambini e ragazzi di 6-17 anni che utilizzano il cellulare per funzioni utilizzate e sesso – Anno 2005 (per 100 bambini e ragazzi dello stesso sesso)**



Fonte: ISTAT, Indagine multiscopo sulle famiglie "Aspetti della vita quotidiana" - Anno 2005.

# Gioco, new media e socializzazione dell'infanzia\*

## 1. Il gioco come locus della socializzazione

Nelle discipline sociali, in sociologia in modo particolare, il concetto di socializzazione può essere definito in varia maniera e trova differenti applicazioni empiriche. Delle numerose definizioni proposte in letteratura, si preferisce adottare in questa sede quella secondo cui la socializzazione è «l'insieme dei processi con cui gli esseri umani sono indotti ad adottare i modelli di comportamento, le norme, le regole e i valori della loro società»<sup>1</sup>; processi, si intende, che cominciano nell'infanzia e proseguono durante tutta la vita. La definizione sopra riportata acquista significato più perspicuo, qualora si descriva la tipologia di approccio che orienta lo studio della socializzazione, sia esso sociocentrico o antropocentrico. Nel primo caso, l'individuo è visto come un soggetto passivo, incapace di modificare la realtà di cui è parte, tanto che, diretto dall'esterno, non può e non deve fare altro che interiorizzare le norme impostegli e vivere in accordo con esse<sup>2</sup>. Nel secondo caso, quello che si è definito a prospettiva antropocentrica, si restituisce all'uomo la libertà di scelta e l'individuo figura inserito in un universo sociale che egli in prima persona contribuisce a trasformare. La socializzazione che ne deriva è frutto dell'interazione con gli altri e assume, così, una connotazione di tipo orizzontale.

Al di là della difformità dei paradigmi proposti in letteratura a riguardo della socializzazione, l'importanza del gioco come momento cruciale per l'inserimento dell'individuo nella società è ribadito da più parti. George Herbert Mead (1863-1931), per esempio, sottolinea il valore rivestito dal gioco per la socializzazione *tout court*. Il gioco, per quanto facilitato e magari supervisionato dagli adulti, include le attività dei bambini che non sono controllate dagli adulti e che non sono necessariamente conformi a regole, secondo quanto è pure ribadito dall'articolo 31 della Convenzione ONU sui diritti del fanciullo; insomma, il gioco è una parte essenziale dello sviluppo del bambino, ed è il *primus locus* in cui i bambini maturano le loro competenze personali e si integrano nella società.

---

\* Antonio Mancini e Daniela Grignoli, Dipartimento di scienze umane, storiche e sociali, Università degli studi del Molise. Desideriamo ringraziare Angelo Saporiti, guida e insostituibile riferimento scientifico, per la sua disponibilità, oltre che per le indicazioni forniteci nell'estensione di questo contributo. Pur essendo il presente lavoro frutto di una riflessione comune e ampiamente condivisa dagli autori, in termini formali a Grignoli vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3, 4 e 5, mentre a Mancini i paragrafi 6 e 7.

<sup>1</sup> Si veda la voce "Socializzazione" dell'edizione italiana del *Dizionario delle scienze sociali* curata da Paolo Jedlowski (1997).

<sup>2</sup> In ogni caso, è utile considerare come all'interno della visione "sociocentrica" esistano posizioni interpretative differenti. Alcuni scienziati sociali, tra i quali Parsons, accordano all'individuo almeno la capacità di interiorizzare le regole e i ruoli propri di una specifica società e determinanti per la formazione della personalità. Altri invece, tra i quali Durkheim, non attribuiscono autonomia alcuna al soggetto e affermano che la società, quale realtà *sui generis*, impone con forza le sue norme (cfr. Cannizzo, 1995).

Durante il gioco dapprima i bambini simulano le azioni degli adulti; in un momento successivo, i giochi evolvono verso esperienze più complesse, attraverso cui il minore svolge il ruolo di un adulto; infine, i ragazzi, invece che imitare semplicemente, partecipano a giochi organizzati e cominciano a cogliere il valore delle norme morali della società di cui sono parte (cfr. Giddens, 1993).

## 2. Verso il processo di socializzazione immediato

La nuova situazione di socializzazione fa sì che i bambini non risultino più destinatari passivi di azioni e funzioni, ma che assumano una posizione centrale nella costruzione sociale e che detengano una sorta di potere, idoneo alla descrizione di un percorso loro proprio, autonomo, quindi, e originale. È quella che si potrebbe definire a ragion veduta come autosocializzazione, concepita in quanto processo al cui interno i soggetti si trovano quotidianamente di fronte a un congruo numero di alternative di scelta, selezionabili sulla base dei differenti interessi, curiosità e desideri. Ne scaturisce una configurazione di socializzazione, intesa non come processo mediato, in cui genitori e scuola fungono da filtri tra il bambino e la realtà circostante, ma, come situazione immediata.

Il processo di socializzazione, nei termini in cui si presenta nella realtà attuale, non è lineare né scontato, anzi è per così dire di difficile “navigazione a vista”: il giovane sperimenta, infatti, quote inedite di libertà rispetto alle generazioni precedenti e utilizza il proprio potere di autosocializzazione in una rete multimediale di scambi comunicativi (Morcellini, 1997). La civiltà attuale, caratterizzata da mutamenti rapidi, richiede di ripensare la socializzazione ed esige che si presti attenzione alle nuove agenzie di socializzazione sempre più diversificate e specializzate. Nel numero delle nuove agenzie di socializzazione, le tecnologie ricoprono senz'altro un ruolo rilevante, al punto da costituirsi fattore causale per una nuova eziologia della socializzazione; su di esse bisogna, perciò, che si appuntino gli studi per la costruzione di percorsi e combinazioni di socializzazione differenziati rispetto a quelli tradizionali.

**Tabella 1 - Eziologia della socializzazione**

Forme di	Fasi della	Cause di /Agenzie di
“Vecchia”	Prima infanzia	Famiglia
“Vecchia”	Età adolescenziale	Scuola, Gruppo dei pari
“Vecchia”	Età adulta	Entrata nella vita economica, Fondazione di una famiglia, Esposizione ai <i>mass media</i> , ...
“Nuova”	In tutti i cicli di vita dell'individuo	Esposizione alle “nuove tecnologie”

In virtù della situazione appena descritta, l'osservazione delle pratiche di vita quotidiana dei soggetti delle nuove generazioni, la cui crescita è accompagnata dal-

la cultura mediale e dai suoi strumenti (televisione<sup>3</sup>, computer, videogiochi ecc.) sintetizza le due forme di socializzazione, vecchia e nuova, e permette di comprendere come i consumi culturali tipici del passato non siano sostituiti dalle nuove tecnologie, ma a esse si integrino, creando percorsi di socializzazione che facilitano il passaggio tra oggetto reale e virtuale, secondo un itinerario in grado di proteggere i bambini dai rischi connaturati nell'età e dall'irrequietezza a essa connessa (cfr. D'Amato, 1996; 1997).

Qualora si segua questa pratica di armonia tra vecchio e nuovo, potrebbero essere anche abbattute o almeno "rintuzzate" le preoccupazioni che associazioni e organizzazioni a tutela dei diritti dei minori oppongono rispetto ai "nemici del gioco", annoverando fra quest'ultimi i nuovi strumenti tecnologici (la televisione, il computer, i videogiochi). D'altra parte, la riduzione consapevole del rischio del gioco tecnologico si lega innanzitutto a un ripensamento del ruolo delle agenzie di socializzazione, quindi a una riflessione organica sulla rivoluzione culturale in atto, in modo da predisporre modalità di partecipazione democratica alla società mondiale dell'informazione e della comunicazione.

### 3. Gioco, tecnologie, bambini e genitori

Consapevoli di vivere una rivoluzione culturale tale per cui i mass media hanno una diffusione sempre più allargata e un ruolo sempre più massiccio nell'ambito della comunicazione e dell'informazione, è opportuno capire come le nuove generazioni giocano: il gioco è difatti passaggio fondamentale per la comprensione del modo in cui i minori socializzano con il mondo circostante<sup>4</sup>.

In questo scenario, innanzitutto, è necessario chiarire il ruolo del *personal computer* e altre tecnologie nei tempi di gioco dei bambini e bensì del gioco che i minori condividono con i genitori. Se per definizione e tradizionalmente il gioco tra genitori e figli costituisce occasione di rinvigorismento della solidarietà familiare, ed è utile ad annullare le distanze generazionali e a rafforzare fiducia e comprensione reciproca, il gioco che utilizza tecnologie informatiche merita in proposito qualche puntualizzazione. I genitori, infatti, sono spesso afflitti da una vera e propria ignoranza tecnologica e avvertono perciò una distanza notevole rispetto ai propri figli. Da questo punto di vista, risulta prioritario capire se, quanto, come e perché i genitori partecipano all'attività di "gioco tecnologico" dei propri figli, se ci sono differenze di partecipazione tra madre e padre e se ci sono differenze di genere tra i bambini nel relazionarsi a tali giochi.

<sup>3</sup> Il 1956 segna una data fondamentale in Italia per l'inizio ufficiale delle trasmissioni televisive. Sull'influenza di questo media nel processo di socializzazione la letteratura è pressoché sconfinata. Tra i tanti contributi, vogliamo segnalare: Ferraris Oliverio (1996a; 1996b), Ferrarotti (1992), Martelli (1996), Popper e Condry (1994), Porro (1996), Sartori (2006), Schramm (1971).

<sup>4</sup> Marshall McLuhan ha suggerito che le nuove tecnologie della comunicazione hanno creato un ambiente culturale dove gli individui sono legati tra loro da reti globali di comunicazione istantanea, un "villaggio globale" (cfr. Marshall McLuhan e Powers, 1986).

Le questioni sollevate trovano parziale risposta nei risultati della ricerca condotta in Molise *Nuove tecnologie e nuove dinamiche comunicative tra genitori e figli*<sup>5</sup>, che muove dall'ipotesi secondo cui i nuovi media abbiano rubato alla scuola il primato di imprese educative (cfr. Postman, 1981; 1984), e costituiscano una fenomenologia culturale di primaria importanza nella nostra società «generatrice e detentrica di tutte quelle ricchezze della civiltà senza le quali l'uomo ricadrebbe a livello animale» (Durkheim, 1969, p. 527).

Le nuove tecnologie, allora, sembrano attraversare l'universo comunicativo e governarne le dinamiche relazionali (in particolare quelle familiari e scolastiche), e contribuiscono, in combinazione con altri fattori, a un cambiamento culturale che orienta sempre più l'individuo verso una «socializzazione virtuale» (cfr. Greco, 2000).

Tuttavia, prima di riflettere sui dati emersi dalla ricerca, appare utile fare almeno un cenno ai primi approcci ludici alla multimedialità vissuti dai bambini.

#### 4. Il gioco tecnologico

La comprensione dell'approccio ludico dei bambini e degli adolescenti nei confronti della multimedialità presuppone la disamina e l'analisi degli interessi tecnologici dei giovanissimi, che maturano a partire da precise esperienze socioculturali.

Al ricercatore spetta, quindi, un primario compito di indagine e un atto di intelligenza rispetto alle nuove attività ludiche, dal momento che la situazione attuale potrebbe rappresentare in piccola porzione un fenomeno destinato a diffondersi su larga scala nei prossimi anni.

L'osservazione della realtà presente permette di evidenziare l'oramai capillare diffusione del personal computer e la preferenza sempre più marcata da parte dei minori per i videogiochi. La preminenza dei giochi tecnologici nelle attività dei ragazzi convive con un atteggiamento diffidente da parte di numerosi genitori nei confronti di tali forme di gioco. Tale duplice prospettiva, quella del "gioco informatico" visto ora dalla parte dei figli ora dalla parte dei genitori, è sintomatica della naturale distanza generazionale figli-genitori; e, però, invece di funzionare da barriera, da muro di separazione, da un lato potrebbe stimolare il mondo degli adulti ad assumere un atteggiamento di apertura nei confronti delle nuove tecnologie, dall'altro suggerisce agli adulti stessi di essere prudenti, affinché non si deleghi oltre misura il processo di socializzazione a play station o a x-box: insomma, i ragazzi non dovrebbero essere una sorta di estensione biologica delle loro consolle, né dovrebbero soddisfare il loro immaginario visuale esclusivamen-

---

<sup>5</sup> Si veda oltre in merito alla ricerca. Per quanto concerne il filone di indagini aventi a oggetto i bambini e l'infanzia, esso fa riferimento, per l'Università degli Studi del Molise, ad Angelo Saporiti che, con la sua équipe, da diversi anni porta avanti programmi di ricerca e di studio a carattere interdisciplinare sui bisogni e i diritti dell'infanzia. Cfr., fra i lavori più recenti, Grignoli, Mancini e Saporiti (2003), Mancini (2003), Saporiti, Grignoli, Mancini *et al.* (2005; 2006).

te con gli eroi dei videocartoon. Un comportamento ponderato consiglia di non lanciare anatemi contro i videogiochi, e anzi, di sfruttarne gli aspetti che li rendono particolarmente attrattivi per i ragazzi. Per esempio, il linguaggio visivo con il suo corredo dinamico di movimenti continui, prospettive di traguardi da raggiungere, possibilità di confrontarsi simultaneamente con altri giocatori. Se dunque è dannoso fare che il bambino non si confronti affatto con i giochi informatici, tuttavia, è altrettanto importante abbinare il linguaggio visivo del videogioco a un opportuno accompagnamento di parole: è in questo modo che l'uso del videogioco riesce ad assecondare l'ipotesi, pure sostenuta in letteratura, secondo la quale i *new media* aiutano il bambino a sviluppare potenzialità e caratteristiche utili in campi diversi da quelli del gioco. Infatti, il videogioco ha un significativo impatto a livello cognitivo, migliora le abilità di ragionamento e la capacità di risoluzione dei problemi, favorisce un apprendimento per immagini anche in movimento, ottimizza la percezione dello spazio e la propensione all'interattività. L'attività ludica condotta tramite videogioco non è sempre un momento di solitudine, ma è anche, e dovrebbe soprattutto essere, un modo di stare con gli altri, di entrare in rapporto con il prossimo.

## 5. Le altre attività ludiche

Esistono giochi che, fondandosi sull'uso di nuove tecnologie, consentono ai bambini di divertirsi e apprendere nel contempo. Basti pensare all'enorme quantità di cd-rom che insegnano in maniera leggiadra e simpatica la storia o la geografia, magari avvalendosi della presenza di accattivanti personaggi di Walt Disney, o ancora alle enciclopedie multimediali grazie alle quali il bambino impara attraverso un semplice "clic".

In questo scenario così ampio e complesso, le nuove tecnologie permettono ai ragazzi di trascorrere il tempo libero creandosi amici on line o muovendosi dai musei virtuali ai nuovissimi videogiochi che offrono la possibilità di avere le cosiddette "demo" tramite rete. Questa descrizione positiva di Internet è naturalmente come per tutte le nuove tecnologie molto discutibile. Accanto alle potenzialità positive di una diffusione dei media, esistono certamente anche pericoli che non possono essere sottovalutati e che sono oramai da tempo oggetto di studio. Internet, in particolare modo, è sostanzialmente privo di qualsiasi regola o possibilità di controllo della sua fruizione, motivo per cui il suo utilizzo suscita tanta apprensione negli adulti. Fino a qualche tempo fa, la metafora più utilizzata per descrivere il rapporto fra minore e Internet era quella che vedeva il bambino correre in un'autostrada con un triciclo: metafora valida a enfatizzare la pericolosità insita per i bambini nel navigare in Internet. Una seconda più recente metafora esprime la serie di opportunità e insieme i pericoli legati all'uso della rete da parte dei bambini, rappresentando il mondo di Internet in figura di una foresta.

Vantaggi e rischi associati a Internet producono una situazione di disorientamento per parte dei genitori, i quali spesso non sanno come comportarsi; tuttavia, non c'è dubbio che per rapportarsi alle nuove tecnologie i genitori debbano innan-

zitutto conoscerle, comprenderne le potenzialità, effettuarne un'oculata gestione insieme ai loro figli, di modo che, in una sorta di circolo virtuoso, non solo i genitori sorreggono i figli nell'uso di Internet, ma riescono anche a monitorarne l'impiego da parte dei loro bambini<sup>6</sup>.

## 6. I bambini e gli adolescenti in Molise: fra gioco e tecnologia

La ricerca condotta in Molise si è posta l'obiettivo di descrivere la relazione tra minori e adulti circa l'uso dei mezzi audiovisivi, esaminando, da un lato, come i bambini e gli adolescenti utilizzino le nuove tecnologie audiovisive e a chi comunichino le loro esperienze di gioco tecnologico, dall'altro, come si rapportino genitori e figli in merito all'uso di tali tecnologie<sup>7</sup>.

Ai fini della nostra riflessione, prenderemo in considerazione principalmente gli aspetti utili a comprendere le modalità di gioco che le nuove generazioni realizzano tramite i nuovi media e a chiarire in che modo i nuovi media travolgano gli spazi e i tempi consueti e tradizionali della socialità.

Per dare una risposta alla domanda cognitiva sopra delineata, si è posta particolare attenzione alla dimensione del gioco quale momento di socializzazione e di comunicazione con il mondo dei pari e con quello degli adulti, oltre che come semplice occasione di svago, in relazione all'utilizzo degli strumenti tecnologici più diffusi (cfr. Romano, 2001).

### 6.1 *Old e new media in mano ai minori*

Per quanto attiene ai ragazzi molisani, va tenuto presente che i dati quantitativi indicano una preminenza (94%) della presenza della televisione in tutte le famiglie molisane e della sua fruizione nel tempo libero da parte dell'intera famiglia – “lo strumento è in casa e lo utilizzano tutti” – rispetto agli altri media (personal computer, Internet, videogiochi, cellulare).

---

<sup>6</sup> Queste riflessioni sono confortate dai risultati della ricerca *Nuove tecnologie e dinamiche nei rapporti tra genitori e figli* condotta in Molise nel 2004 e di cui si dirà fra breve.

<sup>7</sup> Il programma di ricerca è stato finanziato dal Dipartimento di Scienze economiche sociali e gestionali dell'Università degli studi del Molise. Dell'Unità di ricerca, diretta da Daniela Grignoli, hanno fatto parte Angelo Saporiti e Antonio Mancini. Nello specifico, la ricerca ha indagato attraverso interviste semistrutturate un campione a valanga della popolazione molisana di riferimento (minori appartenenti alla classe di età 12-16 anni) costituito da 537 individui, al fine di analizzare il processo di adozione e valutare l'impatto dei *new media* nel sistema familiare. L'indagine ha proposto due questionari costruiti *ad hoc*, rispettivamente per il minore presente in famiglia e per il rispettivo genitore.

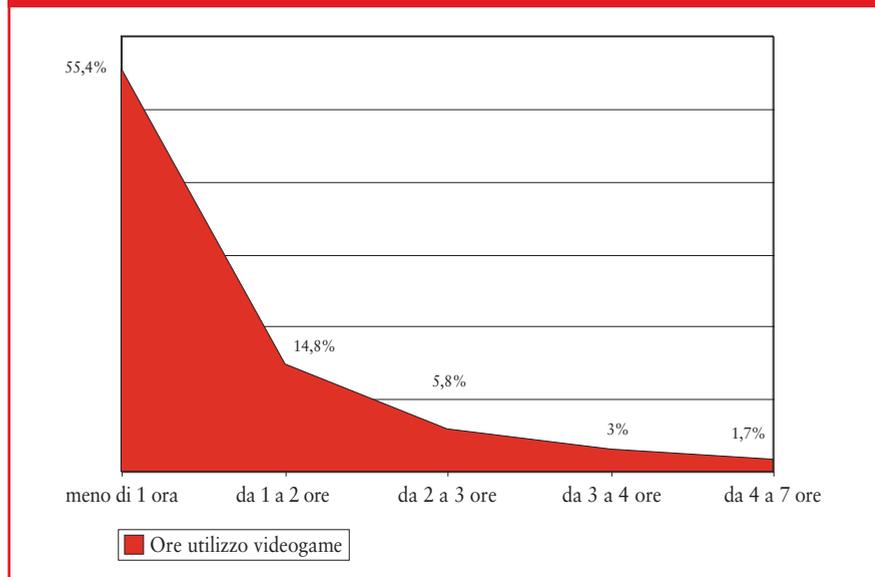
La medesima ricerca è stata condotta contemporaneamente anche in altre regioni europee della Spagna e dell'Inghilterra, territori comparabili con il Molise sia per caratteristiche sociodemografiche ed economiche, sia per dimensioni territoriali. In particolare, l'indagine prende le mosse da un analogo studio promosso su iniziativa del Childwatch International (CWI), in collaborazione con la Rete interdisciplinare catalana delle ricerche sui minori e l'Istituto di ricerca sulla qualità della vita dell'Università di Girona (Spagna). Cfr. sito web: <http://www.childwatch.uio.no>.

La caratteristica “domestica” del mezzo televisivo, la sua “intrusione” nell’interazione quotidiana è costante e capillare, gli stessi rapporti tra familiari sono spesso modellati dalla realtà televisiva, compresa di paradigmi che essa fornisce.

La televisione resta elemento fondamentale di impiego del tempo libero nel caso degli adolescenti molisani; tuttavia, quando si è chiesto loro di rispondere alla domanda sul vecchio media – “la TV è in casa e la utilizzi principalmente tu?” –, solo il 36% dei ragazzi intervistati ha risposto affermativamente. Nel delineare poi la gerarchia delle motivazioni che spingono il pubblico adolescenziale a seguire i programmi della televisione, si è individuata la possibilità di divertirsi (il 30% si diverte abbastanza), l’opportunità di conoscere qualcosa di nuovo sul mondo (il 33% apprende molto) e lo stare in compagnia (il 35% si sente in compagnia).

I *new media* sono del resto affrontati in modo amicale, tanto che, nell’esaminare le preferenze espresse dei minori rispetto alle diverse tipologie di gioco, si evidenzia che l’80% degli intervistati afferma di giocare con i videogame e più della metà (55%) dei ragazzi gioca con essi almeno un’oretta al giorno; una porzione di tempo, quest’ultima, che si può considerare significativa per questo genere di attività.

**Grafico 1 - I bambini e gli adolescenti e l'utilizzo dei videogame (valori percentuali). Anno 2004**



Dall’analisi delle informazioni raccolte e riassunte nella tabella 2, risulta che per i ragazzi i videogiochi rappresentano spesso un mero strumento di svago, utile al semplice divertimento. Nello stesso tempo, rileva sottolineare come gli stessi videogame vengano considerati dai ragazzi inutili, quanto dire che i ragazzi per primi non attribuiscono ai videogame alcuna importanza formativa.

**Tabella 2 - I bambini e gli adolescenti e la loro relazione con il videogame (valori percentuali). Anno 2004**

	È inutile	È indifferente	È utile
Mi annoio	21,6	2,1	0,4
È indifferente	13,9	4,8	0,4
Mi diverto	27,0	14,1	15,6

Questi ultimi dati, dunque, conducono ad affermare che in Molise i minori non crescono come “dipendenti” o “malati” da videogame.

### 6.2 Perché il personal computer entra nelle case delle famiglie molisane?

L'acquisto del computer domestico viene solitamente effettuato su pressione dei figli, a loro volta stimolati dall'esempio di coetanei; la spesa per il PC può, talora, voler soddisfare interessi culturali specifici dei minori nel campo delle nuove tecnologie informatiche. Ancora, nel più dei casi, i ragazzi desiderano avere il computer, perché spinti da una forte motivazione sintetizzabile nell'idea di *entertainment*, trattamento/divertimento. A conferma di ciò, si registra che i minori intervistati utilizzano l'elaboratore come strumento di intrattenimento e di svago per la maggior parte del tempo di impiego (75,5%).

**Tabella 3 - Quanto giocano con il computer i bambini e gli adolescenti (valori percentuali). Anno 2004**

Mai	0,6
Poco	6,2
A volte	11,4
Spesso	21,5
Abbastanza	22,1
Sempre	31,9
Non sa o non risponde	6,3

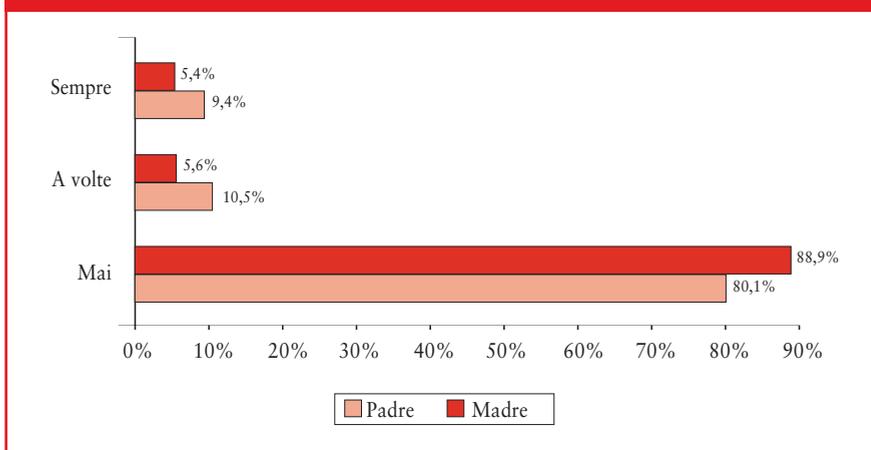
In quest'ottica, il computer riscuote forti consensi anche nella componente genitoriale, per diverse motivazioni che enfatizzano sia l'*entertainment*, sia la funzione educativa che il computer offre (il 33,7 % delle famiglie molisane che posseggono un elaboratore in casa, ritiene che il proprio figlio possa apprendere maggiormente con l'ausilio di un computer, il 32,4% di questi ritiene che l'elaboratore rende attivi gli adolescenti).

### 6.3 Un'altra “rete” per amica

In Molise la diffusione di Internet segue quella dell'elaboratore. Dai dati risulta che il 70% delle persone che utilizza il computer si avvale anche di Internet. Lo studio condotto ha indagato se e fino a che punto i genitori partecipino con la loro

presenza viva all'attività ludica dei loro figli in rete. Un primo significativo dato (grafico 2) rivela che gli adolescenti sono principalmente soli durante la navigazione. I genitori, l'80% dei padri e l'89% delle madri, infatti, non spendono il proprio tempo con i figli in questo genere di attività e li lasciano a tu per tu col computer. Probabilmente, la minima attenzione dedicata dai genitori all'attività condotta in rete da parte dei propri figli deriva anche dalla scarsa conoscenza che gli adulti hanno della stessa rete, sebbene non sia affatto scontato che una mancata padronanza del funzionamento della rete equivalga alla completa ignoranza dei pericoli cui si associa il suo utilizzo, tanto più che le campagne di informazione e prevenzione sull'argomento sono ormai di diffusione assai popolare.

**Grafico 2 - Frequenza con cui i genitori sono in "rete" con i propri figli (valori percentuali). Anno 2004**



I ragazzi non comunicano quanto fanno e vedono in rete alle figure di riferimento, che, più di altre, avrebbero la possibilità – e il dovere – di tutelarli in caso di necessità. Anche il dato relativo a questa realtà, infatti, evidenzia come solo poco meno di un quarto in media dei minori intervistati condivide le proprie esperienze multimediali con gli adulti di riferimento (per il dettaglio, si veda la tabella 4).

**Tabella 4 - Quanto i bambini e gli adolescenti parlano dell'attività svolta in Internet con i propri genitori e insegnanti (valori percentuali). Anno 2004**

	Padre	Madre	Professori
Per nulla	39,2	44,8	38,9
Poco	27,9	28,5	28,2
Abbastanza	24,5	18,5	24,5
Molto	8,4	8,2	8,4

I genitori, e gli adulti in generale, pur essendo oramai consapevoli dell'importanza che le nuove tecnologie rivestono per il tempo libero dei propri figli, avvertono troppo spesso «un'acuta difficoltà ad affrontare i propri compiti, tanto più quando sentono vacillare sia i principi a cui sono stati educati [...], sia lo *status* di centralità esclusiva che aveva caratterizzato la posizione genitoriale non solo nella tramontata società patriarcale, ma anche in quella adultocentrica più recente» (Morcellini, 1997, p. 102).

#### 6.4 Quale uso dei nuovi strumenti tecnologici?

A questo punto è opportuno evidenziare l'uso che viene fatto degli strumenti informatici da parte dei minori.

La maggior parte degli intervistati (47%) dichiara di trascorrere almeno un'ora davanti al personal computer, principalmente per giocare e ascoltare musica. Per i ragazzi anche l'utilizzo di Internet è strettamente correlato all'*entertainment* e alla curiosità; le percentuali più elevate si correlano alla modalità di risposta "sempre" per le attività di ricerca (15%) e per le curiosità (11%), intese come gironzolare sul web alla scoperta di notizie su disparati argomenti, e scaricare file di ogni genere, soprattutto loghi e suonerie per cellulari e videogiochi (15%). I molisani non amano "chattare" e avere contatti tramite e-mail, perché riescono a soddisfare il bisogno di convivialità con le interazioni *face to face*, sia in famiglia che all'esterno<sup>8</sup>.

L'ascolto della musica e le attività legate in generale al gioco sono le occupazioni che abitualmente impegnano i ragazzi davanti al computer (cfr. tabella 5). I giochi per PC che maggiormente ricorrono fra gli intervistati sono quelli legati allo sport (26%) e i giochi d'avventura (21%). Queste preferenze fanno pensare non solo al gioco quale momento di divertimento, ma anche a una possibilità essenziale di socializzazione con il gruppo dei pari. Tali tipologie di gioco possono essere fonte di stimolo o di apprendimento: ad esempio, i giochi sportivi stimolano i ragazzi verso determinati sport poco seguiti nella vita quotidiana, mentre quelli legati al mondo fantastico o avventuroso possono essere interpretati come importanti momenti di apprendimento, grazie alle prove che si presentano alle nuove generazioni che si cimentano nell'individuare i giusti percorsi da effettuare per il conseguimento dell'obiettivo finale (cfr. tabella 6 e grafico 3).

Diverso è il caso dei giochi in Internet. I giochi on line registrano una capacità attrattiva bassa, tanto che la rete sembra ancora avere un utilizzo prevalentemente correlato alle attività di studio e di approfondimento delle materie scolastiche. Tuttavia, i minori molisani riescono a far convivere uso ludico e uso non ludico delle nuove tecnologie informatiche e riescono a trarre vantaggio, in termini di apprendimento, anche da attività ricreative.

---

<sup>8</sup> Interessanti, in proposito, sono le posizioni di un numero sempre maggiore di sociologi che ritengono stia nascendo oramai una "società in rete" basata su un nuovo modo di produzione: l'"informazionalismo". Tale società costituirebbe il nuovo modello di sviluppo economico, politico, culturale e sociale della nostra epoca (cfr., tra gli altri, Castells, 2000; 2002).

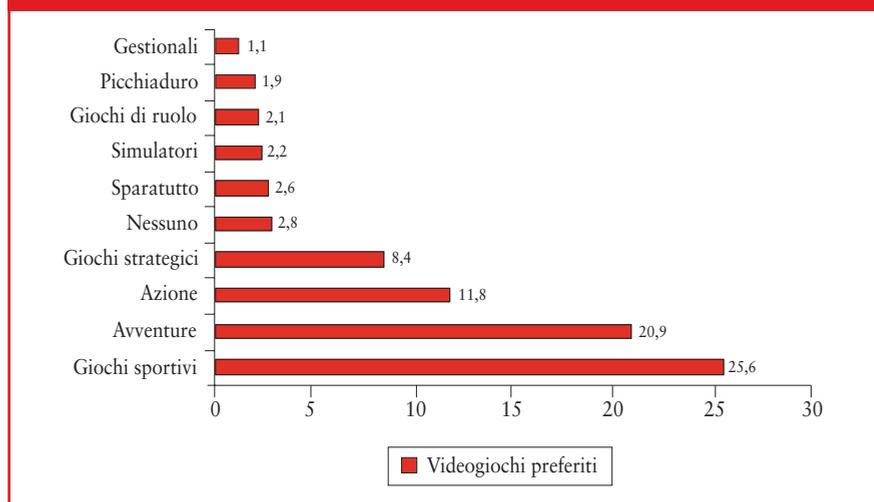
**Tabella 5 - Attività svolte con il computer dai bambini e dagli adolescenti (valori percentuali). Anno 2004**

	Mai	A volte	Sempre
Scrivere	25,6	36,6	31,2
Ricerche didattiche	27,7	26,3	39,3
Disegni	63,4	14,6	15,1
Ascoltare musica	24,0	14,0	55,3
Giocare	17,5	22,2	53,4

**Tabella 6 - Attività svolte in Internet dai bambini e dagli adolescenti (valori percentuali). Anno 2004**

	Mai	A volte	Sempre
Ricerche	15,1	21,3	34,1
Gironzolare sul web	27,6	16,6	26,3
Posta elettronica	39,9	13,6	17,0
Chat	46,9	10,5	13,1
Scaricare file	35,1	10,3	25,2
Giocare on line	55,3	8,0	6,9

**Grafico 3 - Videogiochi preferiti dai bambini e gli adolescenti (valori percentuali). Anno 2004**



## 6.5 Un confronto tra generazioni

Sulla base dei dati fatti oggetto di studio nel corso della nostra ricerca, è possibile affermare che i bambini e gli adolescenti molisani utilizzano il personal computer per svago, mentre i genitori “informatizzati” lo utilizzano per lavoro. Non è questa l'unica considerazione ricavabile dai dati refertati.

Innanzitutto, i ragazzi, nel loro approccio al computer, sono mossi dalla curiosità e dallo spirito di imitazione del gruppo dei pari; i genitori, invece, se “informatizzati”, utilizzano il computer quasi esclusivamente per lavoro e non si soffermano a valutarne le ulteriori applicazioni; se non “informatizzati”, non provano nessun interesse per l'elaboratore elettronico, non si sentono motivati a conoscerlo e utilizzarlo, preferiscono impiegare il tempo libero davanti alla televisione.

Il divario generazionale rende gli interessi per il personal computer e le sue applicazioni uguali all'interno della stessa generazione, e diversi tra generazioni diverse. Per tale motivo, è più facile per un adolescente parlare di computer e usare il computer con gli amici, come è più facile, per i genitori, parlare di elaboratore con il coniuge o usarlo con i colleghi di lavoro.

Anche all'interno della famiglia molisana, dunque, esiste un *digital divide*; anzi, si possono individuare, con naturale margine di approssimazione, due differenti tipologie familiari, diversificate fra loro in funzione della conoscenza e dell'uso che i membri delle famiglie stesse fanno del computer:

- le famiglie non “informatizzate”, che posseggono un computer a uso esclusivo dei figli: in questo caso, il divario digitale opera in modo netto, poiché l'interesse del minore nei confronti del computer e dei *new media*, in genere, trova appoggio in famiglia ma non è argomento suscettibile di dialogo nell'ambiente domestico, dato che i genitori hanno una conoscenza nulla o scarsa dell'elaboratore;
- le famiglie “informatizzate”, al cui interno il *digital divide* opera in modo lieve, poiché i genitori conoscono il personal computer e possono tranquillamente dialogare con i figli; in questo caso, la linea di separazione si viene a creare quando la curiosità dell'adolescente supera la conoscenza dei genitori: in tal caso l'adolescente cerca di trovare risposta ai suoi interrogativi nel gruppo dei pari.

## 7. Considerazioni conclusive

L'identità di *status* del minore, almeno nelle società occidentali, si fonda su una concezione dell'infanzia secondo la quale «i bambini giocano mentre gli adulti lavorano» (James, Jenks, Prout, 2002, p. 95). Questa affermazione alimenta una visione tradizionale dell'infanzia che guarda ai bambini come a soggetti passivi e vulnerabili, adulti solo in divenire o ancora immaturi, destinatari di aiuto e quasi non titolari di diritti. Secondo quest'ottica, gli adulti sanno meglio di tutti ciò che è giusto per un minore e, d'altro canto, in decisioni importanti, i bambini non hanno nulla di significativo da dire.

Negli ultimi anni, fortunatamente, questa concezione sta progressivamente lasciando il passo a una prospettiva che guarda all'infanzia e ai bambini a partire dal

punto di vista dei loro propri diritti. Ai minori – finalmente! – si riconoscono bisogni e istanze peculiari, capacità, interessi, preoccupazioni e esigenze diverse da quelle degli adulti; essi figurano come individui, con idee e prospettive proprie e per primi sono in grado di influire e determinare la qualità dell'ambiente che li circonda, anziché risultare unicamente quali vittime da proteggere.

Nelle rappresentazioni dei loro bisogni sembrerebbe ben riflettersi la situazione dei bambini e degli adolescenti delle società occidentali, nelle quali i minori vedono per lo più soddisfatte le esigenze affettive e materiali fondamentali, ma non ritengono che sia sufficientemente riconosciuto loro il diritto a vedere appagati i propri bisogni ludico/espressivi – quali il diritto al gioco, ad avere degli amici, al divertimento –, che appartengono a pieno titolo alla sfera dei diritti di libertà dell'individuo, espressione dell'autonomia piena della persona (cfr. Bosisio, 2003).

A questo scopo, e concludendo, se si accolgono i nuovi orientamenti della sociologia dell'infanzia<sup>9</sup>, secondo i quali il bambino – quale soggetto da valorizzare nella sua specificità nel presente – svolge un ruolo attivo nel processo di sviluppo, interagendo con il mondo intorno a lui secondo modelli di azione che possono differire da quelli degli adulti, è legittimo ritenere che le rappresentazioni sociali normative che i minori hanno riguardo ai diritti fondamentali loro attribuiti possano non corrispondere a quelle degli adulti (*Ibidem*).

È necessaria, perciò, una condivisione di orientamenti per la realizzazione di politiche e strategie volte a tutelare e promuovere i diritti dei minori, anche in relazione al gioco e alle nuove tecnologie di comunicazione, acquisire elementi per l'elaborazione e l'applicazione di politiche e strategie per una piena attuazione, oltre che per la tutela e la promozione, dei diritti dei minori nella loro relazione con le nuove tecnologie. Non è quindi superfluo ricordare ancora una volta, e in questa sede, l'importanza del diritto al gioco sancito dall'articolo 31 della Convenzione ONU del 1989. È proprio attraverso il gioco, infatti, che «il bambino scopre il mondo, i suoi misteri e le sue leggi, mette alla prova le proprie conoscenze e le proprie capacità, impara a conoscere gli altri. [...] [Solo se] il bambino può vivere queste esperienze da solo, con gli amici, sfidandosi e sfidandoli ogni volta, mettendo alla prova quello che sa e che sa fare, raggiungendo nuovi livelli e nuovi traguardi [...] [potrà inestarsi quel] gioco continuo fra autonomia e riconoscimento, approvazione e gratificazione» (Tonucci, 2002, p. 38) indispensabile per lo sviluppo di ogni persona.

In definitiva, e a maggior ragione per quanto finora detto, lo studio dei divertimenti e delle nuove modalità di giochi può fornire un importante campo per esplorare i molti differenti aspetti delle vite sociali dei bambini, proprio perché “giocare” – come si accennava innanzi – sembrerebbe (è) quello che i bambini fanno, e capire esattamente come giocano equivale a comprendere in che modo essi “creano cultura” (James, Jenks, Prout, 2002), non dimenticando mai che, come ha affermato una volta un bambino argentino, «se giocare è un diritto importante [dei bambini] allora deve essere anche un dovere [dei bambini]» (Tonucci, 2002, p. 200).

<sup>9</sup> Fra i testi più significativi che hanno postulato questo nuovo approccio sociologico allo studio dell'infanzia si segnala il già citato volume di A. James, C. Jenks e A. Prout.

## Riferimenti bibliografici

- Bosisio, R.  
2003 *La percezione dei diritti nell'infanzia e nell'adolescenza. Risultati di una ricerca empirica*, Working Papers del Dipartimento di Studi sociali e politici, Università degli studi di Milano, n. 17
- Cannizzo, D.  
1995 *Realtà giovanile, mass media e consumi culturali. Riti di socializzazione*, Roma, Bannano
- Castells, M.  
2000 *Materials for an Exploratory Theory of the Network Society*, in «British Journal of Sociology», vol. 51, n. 1, p. 5-24
- Castells, M.  
2002 *La nascita della società in rete*, Milano, Università Bocconi editore
- D'Amato, M.  
1996 *La televisione per l'infanzia tra planetarizzazione e omogeneizzazione: un problema culturale*, in E. Artese (a cura di), *Dopo la "cattiva maestra" TV il migliore amico è il PC?*, Roma, Armando
- 1997 *Bambini e TV*, Milano, Il Saggiatore
- Durkheim, E.  
1969 *Il suicidio. L'educazione morale*, Torino, UTET
- Ferraris Oliverio, A.  
1996a *Cosa insegna la TV. Insegnare la TV*, in E. Artese (a cura di), *Dopo la "cattiva maestra" TV il migliore amico è il PC?*, Roma, Armando
- Ferraris Oliverio, A.  
1996b *La mente e i nuovi media*, in E. Artese (a cura di), *Dopo la "cattiva maestra" TV il migliore amico è il PC?*, Roma, Armando
- Ferrarotti, F.  
1992 *Mass media e società di massa*, Bari, Laterza
- Giddens, A.  
1993 *Sociologia*, Bologna, Il mulino
- Greco, G.  
2000 *Socializzazione virtuale. Bambini e TV nei nuovi scenari tecnologici*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino
- Grignoli, D., Mancini, A., Saporiti, A. (a cura di)  
2003 *Infanzia, educazione ai diritti umani e benessere sociale*, Napoli, ESI
- James, A., Jenks, C., Prout, A.  
2002 *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli [*Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press, 1998]
- Jedlowski, P. (a cura di)  
1997 *Dizionario delle scienze sociali*, Milano, Il Saggiatore
- Mancini, A.  
2003 *Come i bambini percepiscono i loro diritti: primi risultati di un'indagine in Molise*, in «Cittadini in crescita», n. 1, p. 25-42
- Marshall McLuhan, H., Powers, B. R.  
1986 *Il villaggio globale - XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, Milano, Sugarco
- Martelli, S. (a cura di)  
1996 *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Milano, Angeli
- Morcellini, M.  
1997 *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Milano, Angeli
- Popper, R. K., Condry, J.  
1994 *Cattiva maestra televisione*, Roma, Donzelli

Porro, R.

1996 *Preadolescenti e mass-media*, in E. Artese (a cura di), *Dopo la "cattiva maestra" TV il migliore amico è il PC?*, Roma, Armando

Postman, N.

1981 *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Roma, Armando

Postman, N.

1984 *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia dell'età della vita*, Roma, Armando

Romano, M.C.

2001 *Famiglia e reti di aiuto informali. Potenzialità di sfruttamento dell'Indagine Multi-scopo "Famiglia, soggetti sociali e condizione dell'infanzia"*, Istat, "Contributi", n. 4, sito web: <http://www.istat.it>

Saporiti, A., Grignoli, D., Mancini, A. et al.

2005 *Children's Views On Children's Rights. A comparative study in Catalonia (Spain) and Molise (Italy)*, in L. Bass (Guest Editor), *Sociological Studies of Children and Youth*, vol. 10, New York (United States), Elsevier Science, p. 125-152

Saporiti, A., Grignoli, D., Mancini, A. et al.

2006 *Children's Rights from the Point of View of Children, their Parents and their Teachers: A comparative Study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy)*, in *The International Journal of Children's Rights*, vol. 14, n. 1, p. 1-75

Sartori, G.

2006 *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Roma-Bari, Laterza

Schramm, W., Lyle, J., Parker, E.

1971 *La televisione nella vita dei nostri figli*, Milano, Angeli

Tonucci, F.

2002 *Se i bambini dicono: adesso basta!*, Roma-Bari, Laterza

## I giocattoli tra educazione e consumo\*

Giocare: non c'è niente di più importante per un bambino per il suo sviluppo cognitivo, affettivo, senso motorio. Ma quali sono i giocattoli di cui amano circondarsi i bambini oggi? Qual è il “mondo delle cose” che viene offerto loro?

I giocattoli sono sempre stati considerati come oggetti rappresentativi della miniaturizzazione del mondo adulto. Da sempre hanno riprodotto “in piccolo” le attività dell'adulto mantenendo stereotipizzati i ruoli femminili e maschili. Basti osservare le pubblicità stesse di giocattoli per accorgersene.

Tra i giocattoli più richiesti e che, pertanto, hanno reso più ricchi i loro produttori, emergono: le famigerate trottole Bey Blade della serie cult giapponese; i Care Bears, gli orsetti di peluche apprezzati dai più piccoli e non solo; le principesse Disneyland, Biancaneve, Jasmine & Co., le classiche bambole da fiaba; i Transformers; l'Uomo Ragno e naturalmente i Pokémon, i Digimon, Hamtaro, Barbie nel suo universo edulcorato e ricco di accessori, nonché il magico mondo dei gadget di Harry Potter e la lista potrebbe continuare ancora a lungo. È la testimonianza di una sinergia tra mondo dei media e industria del giocattolo che si sta sempre più evolvendo e ampliando. E questo risulta essere ancora un tema poco esplorato. Da sempre giochi e giocattoli vengono considerati come un tratto peculiare dell'infanzia e da meno di un secolo sono stati studiati da discipline quali la psicologia sociale, l'antropologia culturale, la pedagogia, ma, in realtà, sino a oggi poco se ne è occupata la sociologia.

Attualmente i bambini più di sempre vengono considerati dal mondo dell'impresa non solo i compratori di oggi ma soprattutto futuri consumatori, ecco perché il mercato offre loro un'attenzione particolare. Il consumo ha acquisito una posizione centrale nella nostra dimensione di vita.

Nel mondo dei consumi si assiste a un fenomeno non nuovissimo ma che è già penetrato da alcuni anni nelle nostre abitudini di acquisto e che soprattutto va espandendosi verso ogni direzione, invadendo il mercato in ogni settore. Si tratta del gadget. Esso aggiunge un'emozione al prodotto, fa vendere di più e quindi ecco stabilita la legge del mercato, che pare essere proprio vincente.

Dagli ovetti Kinder che hanno fatto del gadget un'istituzione visto il successo che le “sorpresine” hanno nel mondo dei collezionisti e nelle mostre che a esse vengono dedicate, al binomio alimentazione e gadget che premia sempre: McDonald's con Happy Meal promuove la possibilità di mangiare e divertirsi. È ideale per catturare l'attenzione dei ragazzi, ma soprattutto aggiudicarsi la loro benevolenza al fine di ottenere la loro fiducia a lungo termine sul marchio.

L'idea del gadget, infatti, sta tutta qui: dare un valore affettivo in più a ciò che si acquista al fine di ottenere la fiducia del cliente, soprattutto se si tratta di un giovane consumatore che essendo più vulnerabile, è più facile da sedurre ed emozionare.

---

\* Sabrina Drasigh, sociologa, ricercatrice in Scienze dell'educazione presso l'Università di Perugia.

In una società del benessere quale è quella attuale dove l'acquisto non avviene più per necessità ma per il semplice piacere di acquistare qualcosa di nuovo, per la voglia di cambiare, il prodotto necessita di un valore aggiunto: deve trasmettere valori, emozioni. È questo il *must* che si è imposto sul mercato e si deve ammettere che esso raggiunge una dimensione ancora più ampia nel settore del giocattolo e del *merchandising* legato agli eroi protagonisti delle storie televisive, cinematografiche, fumettistiche o relative a videogiochi di successo. I "teleroi", come l'immaginario della fantasia rappresentato dal mondo dei media e come protagonisti della TV dei ragazzi, diventano oggi sempre di più oggetto del desiderio e quindi di acquisto da parte dei giovani consumatori. In quest'ottica la questione che si pone è che i bambini possono pensare che "consumare dei giocattoli" nel senso dell'acquisto e della fruizione e "giocare" siano sinonimi, secondo quanto sostiene Divina Frau-Meigs (docente all'Università di Paris 3 ed esperta di giocattoli e media). Sembra cioè che l'attività stessa del gioco si manifesti più in un atto di consumo che nell'attività vera e propria del giocare. Il bambino oggi è felice quando riesce a ottenere l'oggetto dei suoi desideri, più che quando gioca con esso. Se ne deduce che il bisogno di acquisto e di possesso diventino un fine a se stante. E questo diventa ancora più vero se parliamo dei gadget che, rimanendo legati a un marchio e all'immagine-simbolo del giocattolo o teleroe, si inseriscono in diverse categorie merceologiche soggette ai più svariati interessi nel mondo dei giovanissimi. Si potrà ritrovare pertanto lo stesso simbolo su cartelle, zainetti, astucci, quaderni, penne, spillette, cappellini, magliette, felpe, scarpe, portachiavi e molti altri oggetti di consumo. E questa tendenza viene confermata anche dalle ultime edizioni del Salone internazionale del giocattolo di Milano. Emerge pertanto l'idea che anche ai bambini ci si rivolga più con dei gadget che con dei veri e propri giocattoli pensati per loro. La prevalenza di un'ottica consumistica, rendere il marchio desiderabile verrebbe quindi prima dell'esigenza di creare dei giocattoli pensati per istruire, educare, stimolare la creatività e l'intelligenza dei bambini e ragazzi. Ma soprattutto tale ipotesi viene confermata da studi di caso realizzati in alcune scuole elementari delle città di Roma e di Udine.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di conoscere che cosa sia il gioco e il giocattolo oggi per il bambino, si è voluto indagare sulla sua creatività, ma soprattutto sulla modalità di desiderio, di scelta e di conseguenza di acquisto di un determinato giocattolo, nonché sulle sue preferenze riguardo il gioco reale e virtuale. La ricerca che è stata realizzata durante l'anno accademico 2003-2004 che ha visto protagonisti circa 250 bambini della classe quinta elementare di scuole di Roma e Udine, si è sviluppata mediante la somministrazione di un questionario a domande aperte affinché i bambini si sentissero liberi di esprimersi in tutta la loro spontaneità e autenticità.

Le prime quattro domande del questionario vogliono esplorare il mondo del gioco dei bambini cercando di scoprire che cosa sia per loro, individuando i sentimenti e le emozioni che essi provano, mettendo in risalto anche quanto sia il tempo che viene dedicato a tale attività, nonché si cerca di scoprire se preferiscano giocare da soli o in compagnia dei loro coetanei o degli adulti.

Dall'analisi dell'elaborazione dei dati emerge che per la maggior parte dei bambini intervistati il gioco "è un passatempo per divertirsi". Il divertimento è "ovvio"

ma è la parola “passatempo” che davvero stupisce, visto che il 48,5% dei bambini ha utilizzato proprio questo termine per definire il gioco. Solo per l'1% dei ragazzi il gioco è davvero qualcosa di speciale o addirittura essenziale. Eppure il gioco dovrebbe essere l'attività principale nella vita di un bambino e invece sembra avere un ruolo marginale se considerato solo come un semplice passatempo. Una risposta di questo tipo ci può far pensare che i bambini oggi, più di sempre, svolgono una serie di attività che non sono soltanto gioco, ma sono allenamenti sportivi, corsi per imparare le lingue straniere o per imparare a suonare uno strumento musicale, corsi di teatro o di qualsiasi altra attività o hobby che a loro interessi. Ciò dimostra quanto ci troviamo di fronte a dei bambini “già cresciuti” e se vogliamo anche “un po' stressati” se ritengono che giocare sia anche un momento “di rilassamento e di riposo” e di “sfogo e di liberazione”, soprattutto per le bambine (5,8%).

**Tabella 1 - Che cos'è per te il gioco?**

Il gioco per me:	Maschi	Femmine	Totali
È un passatempo per divertirsi	33%	15,5%	48,5%
È un momento per stare assieme agli altri	5,8%	9,6%	15,4%
È svago che può istruire e aiutare i bambini a crescere	2,9%	3,9%	6,8%
È un momento di sfogo e di liberazione	1%	5,8%	6,8%
È un momento di riposo e rilassamento	1,9%	2,9%	4,8%
È un momento per esprimere la propria fantasia	1,9%	2,9%	4,8%
È qualcosa che non si può toccare, si fa	1,9%	1%	2,9%
È una cosa bella per piccoli e grandi	2%	0%	2%
È un momento di serenità e felicità	1%	1%	2%
È una cosa essenziale	1%	1%	2%
È una cosa speciale	0%	1%	1%
Non risponde	0%	4%	4%
<b>Totale</b>	<b>52,4%</b>	<b>47,6%</b>	<b>100%</b>

*N.B. Le percentuali sono state calcolate sul totale dei bambini intervistati.*

Tuttavia c'è ancora chi crede che sia un momento per esprimere la propria fantasia (4,8%) o che possa istruire e aiutare a crescere (6,8%). E chi ritiene sia una cosa bella per tutti indifferentemente dall'età o un momento di serenità e felicità (2%). Ma nelle risposte appare spesso la parola “momento” che sembra sempre giustificare qualcosa di breve, a cui non si dedica un tempo prolungato. Dalla lettura dei dati si evince infatti che il 20,4% dedica poco tempo o nulla al gioco, il 15,5% dedica soltanto un'ora e un altro 15,5% dedica tra due o tre ore. Insomma più del 50% dei bambini dedica molto meno di tre ore al gioco, quando i ragazzi della stessa età guardano in media la televisione per più di due-tre ore al giorno, secondo i dati dell'ISTAT.

Secondo le risposte dei ragazzi il giocattolo è innanzitutto qualcosa che diverte (19,4%), l'apalissimamente qualcosa che serve a giocare (16,5%) e anche a sviluppare la fantasia (7,7%), oltre ad aiutare a crescere e imparare (9,7%). Sembra che

le idee più chiare in merito siano quelle delle bambine, mentre il 10,6% dei bambini maschi addirittura non sa dare una risposta. Permane l'idea del "passatempo" (5,8%) anche per il giocattolo, che, del resto, si conferma come mezzo che libera dalle tensioni e dallo stress (4,9%), soprattutto per le bambine (3,9%).

Bella l'espressione di chi apprezza il giocattolo come qualcosa di tangibile e come tale quindi non solo da vedere, ma anche da toccare, da annusare (4,8%). Negli ultimi 50 anni il mercato del giocattolo si è ampliato notevolmente grazie anche alla diffusione delle materie plastiche che hanno preso il sopravvento su altri materiali. In tale contesto i giocattoli hanno fatto sì che potessero svilupparsi soprattutto i sensi della vista e dell'udito grazie all'ampia diffusione dell'immagine audiovisiva, quando invece per avere una percezione globale della realtà in cui viviamo diventa significativo un approccio sensoriale che possa essere completo. Ecco allora perché diventa interessante pensare a dei giocattoli che possano sviluppare anche gli altri sensi dell'essere umano: il gusto, il tatto, l'olfatto.

Secondo la lettura dei dati i bambini provano grande senso di felicità, armonia, gioia, libertà, divertimento, immaginazione, emozione, piacere, passione quando giocano. Se consideriamo i primi quattro item infatti ritroviamo più dell'80% dei ragazzi, solo il 5% non prova niente. Tuttavia rimane il dato precedente che evidenzia quanto i bambini dedichino poco tempo al gioco, e potrebbe pertanto sembrare una contraddizione; in realtà ciò che forse questi dati ci fanno comprendere è che ai bambini piace moltissimo giocare perché provano sensazioni forti, ma, allo stesso tempo, sono occupati probabilmente in molte altre attività, non sempre per loro desiderio, a volte sono anche gli adulti che li stimolano a caricarsi di troppi impegni e per questo, forse, a loro rimane poco tempo per giocare. Come sostiene Claudio Risé, psicoanalista e scrittore,

iperattivi e incapaci di concentrarsi, così diventano i bambini di oggi stimolati di continuo dagli adulti, che non li lasciano mai soli, in silenzio, a far niente. La cauta esplorazione di un giardino e dei suoi segreti è autorizzata solo se diventa un'esperienza collettiva didattica, con tanto di conduttore vocante e stipendiato, orari di inizio e di fine, e magari un biglietto da pagare. È accettata, cioè, solo se si estroverte e si trasforma in un'esperienza socializzata, con un aspetto di consumo più o meno palese. Quali sono per bimbi e adolescenti le conseguenze di questo modello? Innanzitutto quella "iperattività" e "mancanza di capacità di concentrazione" che educatori e psicologi rimproverano poi agli stessi bambini, magari intervenendo su di loro con i noti farmaci. [...] La concentrazione, infatti, nasce proprio nella non attività, come sapevano bene i latini che consideravano l'*otium* il tempo delle scoperte più profonde e decisive, e il *negotium* quello dello scambio, importante ma che senza l'*otium* non potrebbe mai svilupparsi davvero. La nostra invece è una psicologia e una società "negoziale" dove si traffica tutto il tempo. E quindi, parrebbe, non nascano poi grandi intuizioni se non, appunto, nella direzione del comunicare: dalla televisione, al telefonino, al parco a tema. Lo sviluppo continuo dell'estroversione, e dei comportamenti organizzati, emarginando l'introversione e la spontaneità, trovati magari nella solitudine, continua a fare crescere solo una parte della psiche umana, quella legata all'attività e alla socializzazione diretta, e a rattrappire quell'altra – orientata all'ascolto, alla ricerca pura e alla socialità indiretta – che nasce dalla scoperta dei legami profondi con gli altri esseri umani. La paura della solitudine, oggi così diffusa, è per esempio uno dei risultati dello sviluppo di questo modello cultura-

le e psicologico. L'individuo cui da piccolo è stata evitata l'esperienza della noia, molto legata a quella della ricerca, della costruzione e della scoperta, rischia, da grande, di essere una personalità più "debole" e dipendente dagli altri. (Risè, 2003)

I ragazzi oggi amano principalmente le nuove tecnologie, visto che il 26,2% dichiara di giocare preferibilmente con *computer*, videogiochi, in particolare Game Boy e Play Station e questo è un dato che trova conferma anche dall'elaborazione dei dati ISTAT (2001), in quanto il 38,5% dei ragazzi tra i 6 e i 14 anni utilizza il personal computer a casa, inoltre c'è una differenziazione territoriale che denota un utilizzo del PC in casa più diffuso al Nord (49,3% al Nord-ovest) e in particolare nel Nord-est (51,6%). A fronte però di una percentuale pressoché omogenea rispetto al sesso: sempre secondo i dati ISTAT, infatti, i maschi sono il 39,8% e le femmine sono il 37,1%, nel caso qui in esame nella regione friulana notiamo che c'è una differenza sostanziale tra i due sessi, infatti solo il 6,8% delle femmine incide su questo dato, mentre coloro che utilizzano di più il computer o la console sono i maschi, pari al 19,4%. L'entusiasmo che i ragazzi hanno nei confronti delle nuove tecnologie si comprende ancora di più dalle loro stesse espressioni: «Il mio giocattolo preferito è la play station, mi piace perché è un gioco di tattica, di pensiero e di abilità» (Massimo, 11 anni). «Il mio giocattolo preferito è il game boy perché posso giocare virtualmente restando nella realtà» (Davide, 10 anni).

Il mondo mediatico invade l'universo dei giochi dei bambini soprattutto per quanto riguarda l'universo dei teleroi. Il 15,6% preferisce, infatti, giocare con (o possedere?) i personaggi della telefantasia, e in particolare con il soggetto del momento. Il successo in particolare ottenuto dalle trottole Bey Blade (2003-2004) si è reso esplicito dalle volte in cui queste vengono citate nelle risposte date dai ragazzi. Anche in questo caso riscontriamo una maggiore attenzione da parte dei maschi forse perché gli oggetti in questione incitano a un gioco di sfida, come si può leggere in alcune loro espressioni: «Il mio giocattolo preferito è il Bey Blade e mi piace perché è una trottole con cui puoi sfidarti con i tuoi amici e anche ti puoi divertire un sacco» (Omar, 10 anni). «Il mio giocattolo preferito sono le Bey Blade perché ci sono i cartoni animati in TV» (Cristian, 10 anni). «Il mio giocattolo preferito è le trottole, mi piace perché è molto diffuso e va di moda» (Nicola, 10 anni).

Ai ragazzi le Bey Blade piacciono perché permettono un gioco d'interazione con i loro amici, con i quali si sfidano e quindi possono confrontarsi, mettersi alla prova, per migliorare le proprie abilità. Ai ragazzi piace sempre mettersi in competizione e provare la loro vittoria perché più capaci degli avversari. Ne è un esempio il torneo di Bey Blade organizzato a Roma (giugno 2003) dove i bambini sono stati i protagonisti della rassegna e l'evento ha fatto notizia al punto che il TG regionale del Lazio della RAI gli ha dedicato un servizio. Un servizio che, tra l'altro, ha messo in evidenza anche l'aspetto commerciale dell'iniziativa. In quei giorni, infatti, i negozi sono stati letteralmente presi d'assalto da bambini e genitori nella ricerca delle famigerate trottole e questo è un dato che mi è stato confermato anche dai negozianti dove mi sono recata nella prima fase della ricerca. L'altro aspetto che emerge, anche dalle risposte dei bambini, è dato dal "bisogno indotto" che l'industria del giocattolo riesce a creare per sviluppare il proprio mercato. Da questo punto di vista le risposte di Cristian e Nicola sono le più incisive in quanto rendono manifesto il fenomeno. Il

fatto che un bambino risponda mi piace acquistare quel giocattolo perché «ci sono i cartoni animati in TV» o perché «è diffuso e va di moda» ci deve far riflettere su quanto pregnante sia ormai il sistema che si è venuto a creare di forte sinergia tra industria e mezzi di comunicazione al punto di indurre il bisogno di comprare quella trottola, perché, solo con quella, è possibile partecipare alle gare a livello pubblico, ma soprattutto è solo con quella che il bambino si sente di appartenere al suo gruppo dei pari. Se si pensa che la trottola è forse il giocattolo più antico ritrovato sulla terra, ci può far sorridere che per un periodo di tempo abbastanza prolungato ci eravamo quasi scordati della sua presenza, ma essendo “tornato di moda”, come protagonista di un cartone animato in TV, ecco che il giocattolo diventa un fenomeno esplosivo, come a dimostrare che attraverso il cartone animato i bambini abbiano avuto la possibilità di conoscere l'uso che si può fare della trottola. È probabile che l'avessero anche già incontrata in qualche soffitta dei nonni, come quel giocattolo in latta dimenticato in un vecchio armadio, tipico della prima infanzia dei propri genitori, ma forse non avevano avuto modo di scoprire la magia di cui era capace. Anche se naturalmente il design delle attuali Bey Blade non ha niente a che vedere con quello delle trottole antiche, ciò che voglio sottolineare è che, forse, se non fosse uscito un cartone animato, dove per protagoniste c'erano proprio delle trottole, i ragazzi non ne avrebbero mai conosciuto la possibilità di gioco che nasconde un semplice oggetto come questo che ha affascinato a lungo i bambini di tutti i tempi.

La forza, l'intraprendenza degli eroi televisivi tramutati in giocattoli sono per i bambini gli stessi miti, valori e modelli di comportamento che la TV dei ragazzi propone mediante la telefantasia, ormai dichiarata come la planetarizzazione dell'immaginario, che «è un elemento rilevante a livello della globalizzazione perché più degli abiti, delle bibite, della musica, i giovanissimi di oggi, condividono le stesse storie, sono pervasi dagli stessi “eroi” e l'immaginario comune, anche se non si traduce immediatamente nei comportamenti, tuttavia influisce sul modo di pensare il mondo. Questa nuova proposta “mitica”, che uniformemente viene offerta a tutti i giovani della terra, predispone infatti alla planetarizzazione dei modelli culturali» (D'Amato, 2002). Ed è quanto stiamo assistendo anche attraverso l'universo del giocattolo come riproduzione dell'immaginario fantastico.

Nonostante la pervasività del mondo mediatico nell'industria del giocattolo, non si può non tenere conto di altre risposte significative con cui i bambini sostengono di apprezzare anche altri giocattoli, in particolare quelli che possono utilizzare all'aperto come ad esempio il pallone per giocare a calcio o a pallavolo, o la bicicletta con una percentuale del 12,6%. Inoltre c'è chi considera la dama, gli scacchi, il Risiko, il Monopoli molto utili per imparare le diverse strategie del gioco (9,7%). C'è chi invece, anche se in dimensioni molto più ridotte (1,9%), considera importante giocare con Il piccolo chimico perché ha la possibilità di «imparare molte cose nuove relative al mondo della scienza», o chi preferisce invece sviluppare la propria creatività con il gioco dell'Antico Egitto, con il quale può costruire, colorare, inventare (1,9%).

Ovviamente fra i giocattoli preferiti non potevano mancare le bambole, prima fra tutte la Barbie ma seguita da nuove tendenze come le Bratz (9,7%, percentuale tutta al femminile naturalmente). Gli stereotipi maschili e femminili sono ancora molto presenti nell'universo attuale del giocattolo.

Il gioco delle costruzioni, invece, va oltre lo stereotipo maschile e femminile e anche se non si afferma con una percentuale molto alta di preferenza da parte dei bambini (4,9%), quei pochi che vi giocano, ne sanno apprezzare davvero le sue qualità. È sufficiente leggere qualche risposta per rendersene conto: «Il mio giocattolo preferito sono i Lego e mi piacciono perché c'è da ragionare» (Giacomo, 10 anni). «Il mio giocattolo preferito sono i Lego, mi piacciono perché posso inventare e costruire cose diverse dalle forme più strane e belle» (Marco, 10 anni).

Dalla lettura dei dati si evidenzia che il 55,8% dei bambini ama particolarmente un giocattolo per motivi affettivi. Questo è un dato che ci può far riflettere sul fatto che in una società come la nostra sempre più frenetica, dove i sentimenti e le emozioni vengono sempre più proiettati su “oggetti del desiderio” da parte del mondo adulto, che vive molto spesso i propri legami affettivi in maniera molto intensa ma allo stesso tempo instabile e frammentaria, sia all'interno della famiglia che al di fuori di questa, ciò è riscontrabile anche nei bambini che assorbono emotivamente il contesto in cui vivono e sentono forte la necessità di affetto, di amore che spesso viene proprio rappresentato dall'oggetto che viene loro regalato, simbolo appunto del legame che hanno con la persona che lo ha donato. Il più delle volte oggi i genitori, e gli adulti in genere, ricorrono alla possibilità del regalo, spesso si tratta di un giocattolo, soprattutto per colmare i vuoti che lasciano ai loro figli perché molte volte non hanno a disposizione un tempo sufficiente da dedicare loro, ma allo stesso tempo vogliono sentirsi liberi da questo senso di colpa. Ecco allora che l'oggetto, qualsiasi esso sia, per il bambino acquisisce un valore unico, universale, insostituibile.

Nella ricerca si è voluto indagare sulle modalità che portano a desiderare un giocattolo anziché un altro. Per questo è stata rivolta ai ragazzi la domanda: «se desideri un giocattolo è perché ce l'ha un tuo amico/a, oppure perché rappresenta il tuo eroe preferito in TV o perché l'hai visto in uno spot pubblicitario o per altri motivi? Quali?». La tabella 2 illustra le risposte, mettendo particolarmente in evidenza che la maggior parte delle volte è perché ce l'ha un amico (35,9%) oppure perché è stato visto in TV (30,1%), o perché è stato visto in una vetrina di un negozio (8,7%). Da sottolineare che i dati tra maschi e femmine qui non trovano forti discrasie ma anzi sono abbastanza equilibrati. Soltanto l'8,7% afferma «perché piace a me» mettendo quindi in luce il proprio modo di pensare indipendentemente dalle mode, dalla pubblicità, da quello che pensano gli amici, da ciò che vedono nelle vetrine dei negozi. E solo il 2% perché li emoziona, una percentuale davvero bassa! Non è alta neppure la percentuale di chi desidera un giocattolo perché lo reputa divertente e interessante e per questo lo vuole provare, si tratta infatti solo del 5,8%. Da questi dati si denuncia la poca autonomia di pensiero, di scelta nel desiderare un giocattolo, ma piuttosto risalta il fenomeno classico della mimesi: imitare gli amici per sentirsi parte del gruppo, per poter giocare con loro e non sentirsi esclusi, per mettersi a confronto, altrimenti si finisce per essere costretti a giocare da soli. Il più delle volte il desiderio viene indotto comunque dalla pubblicità, dai cartoni animati che i ragazzi guardano in TV. Ancora una volta emerge che «la TV contribuisce a pensare il mondo» (D'Amato, 1997) e i ragazzi sono i più vulnerabili in questo senso.

**Tabella 2 - Perché desideri proprio quel giocattolo?**

	Maschi	Femmine	Totali
Il più delle volte è perché ce l'ha un mio amico così posso giocare con lui	19,3%	16,6%	35,9%
Perché l'ho visto in TV (pubblicità o cartoni animati)	15,5%	14,6%	30,1%
Perché piace a me	3,9%	4,8%	8,7%
Perché l'ho visto in vetrina in un negozio	3,9%	4,8%	8,7%
Perché lo reputo divertente e interessante, lo voglio provare	2,9%	2,9%	5,8%
Perché rappresenta il mio eroe preferito	2,9%	1,9%	4,8%
Perché mi emoziona	1%	1%	2%
Perché va di moda	1%	0%	1%
Non desidero giocattoli	1%	1%	2%
Perché è un videogioco che ho visto su Internet e lo scarico da solo senza chiedere a nessuno	1%	0%	1%
<b>Totali</b>	<b>52,4%</b>	<b>47,6%</b>	<b>100%</b>

*N.B. Le percentuali sono state calcolate sul totale dei bambini intervistati.*

È interessante notare che ci sono anche bambini che non desiderano giocattoli (1%), ci si chiede forse perché ne hanno troppi, o forse perché ogni loro desiderio viene esaudito e pertanto non hanno la possibilità di desiderare. Il più delle volte il desiderio nasce da una mancanza. Oggi in realtà i bambini hanno già molto e non sanno che cosa desiderare. Oppure hanno la possibilità di scegliere giochi nuovi ma che non necessariamente devono essere acquistati, possono essere scaricati direttamente dalla rete, come i videogiochi (1%).

I bambini che possiedono dei giocattoli che rappresentano i teleri sono il 43,8%. È una percentuale consistente anche se non rappresenta la maggioranza dei ragazzi. Da alcune loro risposte potremo meglio comprendere perché li affascinano così tanto, ma anche chi sostiene un parere diverso.

«Sì, i Bey Blade perché è diventata una mania» (Alessio, 10 anni).

«Io ho tanti giocattoli della serie TV. Essi sono: alcuni personaggi Hamtaro (i criceti), i Bey Blade, i Pokémon e le Witch perché gli Hamtaro sono piccoli e mi fanno tenerezza, i Bey Blade perché ce li hanno tutti, i Pokémon perché sono strani e le Witch perché sono i miei personaggi preferiti» (Carolina, 10 anni).

«Sì, possiedo tanti teleri come quelli di Dragon Ball perché sono molto appassionato di questo cartone animato televisivo» (Luca, 10 anni).

«Sì, possiedo un Bey Blade perché va molto di moda» (Filippo, 11 anni).

«No, non possiedo dei giocattoli che rappresentano i teleri perché quando il cartone animato finisce di essere trasmesso alla TV si estingue anche la voglia di usare quel gioco» (Francesca, 11 anni).

«No, non possiedo giocattoli teleri perché sono, secondo me, brutti e rappresentano il personaggio, riconoscibile, ma molto diverso» (Donatella, 10 anni).

Da queste espressioni si può intuire quanto in realtà il teleroe sia un personaggio che viene lanciato dal mondo televisivo, cinematografico, fumettistico o da un videogioco e come tale nel momento in cui diventa un successo tutti lo desiderano ma senza quasi spiegarsi il perché, anzi anche per i bambini è un fattore dettato dal momento, dalla moda, dal desiderio di giocare con gli amici e di essere riconosciuti dagli stessi perché lo si possiede. Dalle riflessioni soprastanti, infatti, non si denota un entusiasmo per questi teleroi per qualche buona ragione specifica, una loro caratteristica, un comportamento trasmesso durante il cartone animato in TV o altro.

Le occasioni in cui i bambini ricevono giocattoli sono quasi sempre in date ricorrenti come compleanno, onomastico, Natale, Pasqua, o altre feste (71,8%) in cui diventano prevalentemente un regalo o un premio. Anche la promozione scolastica o l'interrogazione o il compito andato bene sono l'occasione per premiare il ragazzo con un giocattolo nuovo nel 18,5% dei casi. Diventa un premio anche se ci si comporta bene in casa, si aiutano i genitori, che soddisfatti non tarderanno a ringraziare con l'arrivo di un giocattolo nuovo (2,9%). Solo nel 4,9% dei casi i ragazzi ricevono giocattoli nell'arco di tutto l'anno, allo stesso tempo però non si sa se, in questo caso, i bambini sono coloro che ne ricevono molti di più, ma solo perché sono più "vizati", o se, dietro all'idea di non legare il fatto di ricevere dei giocattoli a una festa in particolare, sia invece la manifestazione di un atteggiamento diverso, un'ottica che permetta di riconoscere al giocattolo l'utilità che dovrebbe avere come strumento educativo e come tale quindi non essere considerato come un premio o un semplice dono natalizio. L'idea cioè è che un giocattolo piuttosto che un fine dovrebbe essere un mezzo, anche se nella maggior parte dei casi ciò non avviene.

Sono quasi sempre i bambini che scelgono con una percentuale del 44,6%. Il più delle volte, infatti, succede che anche se sono gli adulti che acquistano, in genere questi cercano di soddisfare le richieste dei ragazzi che si esprimono esplicitamente pur di ottenere ciò che desiderano. A volte rimane comunque anche il margine della sorpresa (15,5%) e nel 23,4% dei casi i ragazzi ricevono ciò che viene scelto da chi regala loro giocattoli.

Si evince, inoltre, che quando sono i ragazzi a scegliere, decidono nel 33% dei casi un giocattolo per poter giocare con i propri amici e il 31% lo sceglie perché è divertente e piace. Sembra quindi che sia più importante essere accettati dalla compagnia piuttosto che avere il giocattolo che piace di più.

Il 69% dei bambini ritiene che un giocattolo possa essere utile, mentre il 18,4% pensa che non possa servire a nulla, il 4,8% intelligentemente risponde che dipende dal giocattolo, non tutti ma certamente alcuni sì. Il 31% dei bambini che pensa che i giocattoli possano essere utili sostiene che lo sono perché aiutano a sviluppare le potenzialità cerebrali dal punto di vista logico, e quindi del ragionamento, ma anche dal punto di vista della fantasia. Un altro 31% ritiene che giocando si possano imparare molte materie che vengono insegnate a scuola come la storia, la geografia, le scienze ma anche come si cucina un piatto o come si suona uno strumento musicale. Inoltre il 25,3% pensa che i giocattoli servano soprattutto per distrarsi dalla vita reale e pertanto diventano importanti come momento di relax e riconoscono la loro fondamentale esistenza per il semplice fatto che la vita senza di essi sarebbe davvero noiosa.

«I giocattoli sono utili sempre» (Artur, 10 anni).

«Un giocattolo è utile perché apre la mente ai bambini divertendosi» (Marco, 11 anni).

Il 60,3% dei ragazzi intervistati pensa che un giocattolo possa istruire, educare, insegnare qualcosa. I bambini ritengono, infatti, che i giocattoli possano insegnare a pensare, a sviluppare il pensiero logico (17,8%), come ad esempio Il sapientino, giocattolo educativo della Clementoni, ma possano anche sviluppare la fantasia e la creatività (9,8%), e possano essere d'aiuto nell'apprendimento di discipline come la storia, la geografia (4,8%), ma aiutano anche a stare con gli altri, si impara così a socializzare (6,4%) conoscendo le regole del modo di vivere. C'è addirittura chi vorrebbe imparare usi, costumi e abitudini di altre persone giocando, ossia mediante giochi e giocattoli poter conoscere l'antropologia, andando a scoprire la cultura e le usanze di altri popoli presenti sulla terra (1%).

Nonostante le nuove tecnologie incalzino e i videogiochi siano ampiamente diffusi e amati dai ragazzi, essi preferiscono il gioco reale (43,7%), anche se lo scostamento tra i due dati non è così accentuato, visto che il 39,8% preferisce comunque il gioco virtuale. Si deve tenere conto, inoltre, del fatto che il 16,5% non si pronuncia né a favore di una né dell'altra facendo capire che forse la decisione di far prevalere il gioco reale o quello virtuale non è facile da prendere.

Si è voluto poi indagare sulla creatività dei ragazzi mediante il quesito: «Se dovessi essere tu a creare un gioco o un giocattolo come vorresti che fosse? Come lo inventeresti?». Le risposte sono state molteplici e differenziate al punto da non poterle classificare e farle rientrare in una tabella come comuni denominatori di menti diverse:

«Vorrei creare un gioco che mi aiuti a imparare a memoria le cose da studiare, velocemente» (Asma, 10 anni).

«Inventerei un programma nel computer che al momento del bisogno tutto il mondo diventi "amico"» (Martina, 10 anni).

«Vorrei che esistesse un gioco capace di viaggiare nel tempo e nello spazio conoscendo e approfondendo molte cose sulle civiltà e sui Paesi di adesso. Vorrei anche poter conoscere le più nuove tecnologie giocando. Quindi vorrei conoscere divertendomi» (Francesca, 10 anni).

«Se dovessi creare un gioco farei una pillola che se viene bagnata si trasforma in un campo da basket o da calcio tascabile» (Nicola, 10 anni).

«Io lo vorrei vivo che si muova e vivesse come un uomo onesto ed educato e che avesse un cuore» (Marco, 10 anni).

Fantastici, ricchi di creatività, di sentimenti, di valori positivi i bambini cimentati nel ruolo di inventori di giocattoli hanno saputo esprimere il meglio di sé. Ciò che prevale dalle loro risposte è che il desiderio più grande sia quello di avere dei giocattoli più come "compagni di gioco" e quasi assumere un ruolo umano, o comunque sembrare veri, vivi, vitali, piuttosto che "strumenti di gioco". Permane infatti il desiderio di avere un robot che possa fare tutto al posto loro, li aiuti a fare i compiti, a studiare facendoli divertire, ma anche a consolarli quando sono tristi. Un altro aspetto importante è che la maggior parte dei bambini sente il desiderio e il piacere di conoscere giocando, sono molti infatti coloro che vorrebbero apprendere

le discipline scolastiche, la cultura di una popolazione, i luoghi geografici nonché molti altri saperi attraverso il gioco. Questo è senz'altro un dato positivo che induce a guardare il futuro con occhi diversi, perché se i ragazzi hanno sete di conoscere e di apprendere vuol dire che nell'arco della loro esistenza non li abbandonerà mai la curiosità, elemento indispensabile al progresso e a far sì che «l'energia creativa» (Marshall McLuhan, 1998, p. 31) in essere nei ragazzi stessi possa trovare la sua migliore espressione, nonostante la società attuale perpetrata sui consumi tenda a creare dei «bisogni indotti» grazie alla sinergia con i mezzi di comunicazione e soprattutto alla pubblicità. È bene allora cercare di rendere possibile lo sviluppo della creatività espressiva dei ragazzi optando per quella che si può definire una via possibile: l'educazione al consumo. Solo nel momento in cui, infatti, i giovanissimi avranno acquisito la consapevolezza delle logiche di mercato che imperano dietro ai loro teleroi preferiti, potranno considerarsi liberi, autonomi, responsabili delle loro scelte nell'agire di consumo.

Diventa importante ed efficace allora predisporre una metodologia di educazione al consumo riguardante anche il settore del giocattolo. L'idea non è quella di sfatarne il mito o il sogno di cui il bambino ha certamente bisogno, ma è quella di far comprendere che un giocattolo intelligente e creativo può aprire la prospettiva a un mondo nuovo, intrigante, stimolante, quando invece spesso accade che l'acquisto del giocattolo, o comunque il raggiungimento di esso, coincida con la fine del sogno, dell'immaginario dell'oggetto tanto desiderato, tanto che una volta posseduto il bambino non lo apprezza più come prima, quasi non ci gioca più e lo abbandona per rincorrere un nuovo sogno e quindi un nuovo giocattolo. Se poi ci soffermiamo a riflettere, questo è quanto accade normalmente all'adulto nella rincorsa all'oggetto, all'accessorio che più lo attrae, lo seduce nel «gioco della moda»!

E questo, forse, è anche quanto è accaduto a Gabriel di 10 anni che afferma: «Un mio amico aveva Superman e io lo volevo per giocare, lui me l'ha regalato ma poi non mi piaceva più».

In questo contesto che vede imporsi la centralità del consumo, una via possibile è designata dalla prospettiva educativa. L'obiettivo è quello di rendere i soggetti consapevoli, autonomi e responsabili di fronte alle scelte d'acquisto. Nell'ottica dell'«educare divertendo» i centri di educazione al consumo delle COOP si sono dimostrati particolarmente attivi in questo senso.

L'educazione al consumo è un primo passo verso un percorso che vuole sviluppare l'intelligenza creativa del bambino, dandogli la possibilità di riconoscere quei giocattoli che possono fungere da strumenti di sviluppo di conoscenze e di apertura verso il nuovo. L'ottica dell'educare divertendo, per ora, sta trovando attuazione soprattutto all'interno di aree museali dedicate ai bambini, dove essi possono esprimere la loro energia creativa attraverso delle mostre-gioco, in cui hanno modo di cimentarsi come «ingegneri in erba» e ricostruire la Cupola del Brunelleschi ad esempio (Museo dei bambini Explora di Roma) o giocare con dei giocattoli-robot al Museo della scienza di Napoli (Lacava, 2003). In fondo queste sono solo delle possibilità, dei supporti per far sì che il bambino possa essere educato alla creatività, cioè far emergere ciò che è già in lui, perché come sostiene Bruno Munari – l'adulto-progettista-bambino che più di altri ha operato nel campo dei giochi e dei bambini – «fino a un

certo punto gli adulti dovrebbero insegnare ai bambini, poi dovrebbero imparare da loro a conoscere il mondo» (cit. in AA.VV., 1996, p. 13-15).

Alla luce di tali considerazioni, tenuto conto che, fortunatamente, ancora Lego esiste con il suo magico mondo di costruzioni e che Supermag (Plastwood), il nuovo gioco con il quale poter creare e costruire ogni meraviglia della propria fantasia grazie alla forza della calamita, sta ottenendo un notevole successo, è ancora possibile immaginare un futuro con “giocattoli veri” che sappiano stimolare l’intelligenza e la creatività dei nostri ragazzi?

### Riferimenti bibliografici

AA.VV.

1996 *Architetture dalla parte dei bambini. Giocattoli inediti realizzati da studenti del corso di strumenti e tecniche della comunicazione visiva*, Firenze, Edizioni Manent

D’Amato, M.

1997 *Bambini e TV*, Milano, Il Saggiatore

2002 *La TV dei ragazzi. Storie, miti, eroi*, Roma, RAI ERI – VQPT 187

ISTAT

2001 *Bambini e new media: personal computer, Internet e videogiochi*, dicembre

Lacava, C.

2003 in «Io Donna», supplemento al *Corriere della Sera*, 18 ottobre

McLuhan, H. M.

1998 *Media e nuova educazione*, Roma, Armando editore

Risé, C.

2003 *Una noia preziosa*, in «Io Donna», supplemento al *Corriere della Sera*, 13 settembre

# Contesti e attività

*Avvertenza*

*La sezione raccoglie esperienze di lavoro significative nel campo della promozione e della tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia e nel mondo. Chi è interessato può inviare la propria segnalazione utilizzando l'apposita scheda informativa reperibile nel sito web del Centro nazionale alla pagina <http://www.minori.it/esperienze/index.jsf> o contattando la segreteria del Centro nazionale: tel. +39 055 2037343, e-mail [cnda@minori.it](mailto:cnda@minori.it)*

# Esperienze nel mondo

## Giornata mondiale del gioco Associazione internazionale ludoteche

### Ente esecutore

International Toy Library Association

President: Cynthia Morrison

P.O. Box 22450, Helderkruijn 1733 - Sud Africa

Tel./fax 11-7682394

### Documentazione

- International Toy Library Association, <http://www.itla-toylibraries.org>
- Centro Internazionale Ludoteche, via del Proconsolo 15, 50122 Firenze, Italy, tel. 055/284621, fax 055/2728920, e-mail [cidlfi@ats.it](mailto:cidlfi@ats.it)

## STORIA E CONTESTO

L'associazione internazionale delle ludoteche (International Toy Library Association, ITLA) è stata creata nel 1990 a Torino durante la quinta conferenza internazionale delle ludoteche. ITLA è un'associazione no profit internazionale costituita da ludoteche nazionali e diretta da un *board* internazionale; è aperta a tutte le associazioni e individui che sostengono i suoi scopi. ITLA crede che il gioco sia un elemento essenziale per un buon sviluppo di tipo fisico, psicologico, sociale, educativo e culturale. Inoltre il gioco ha dato prova di avere effetti positivi su bambini (e adulti) al fine, tra l'altro, di curare i traumi causati da vari tipi di abusi e violenze, affrontare l'ospedalizzazione e le malattie gravi, migliorare importanti abilità.

Partendo da queste convinzioni l'associazione persegue i seguenti scopi:

- promuovere il concetto delle ludoteche come mezzo per condurre le persone al gioco;
- servire come strumento di collegamento tra ludoteche nazionali creando l'opportunità di scambi di idee e materiali a livello internazionale;
- mantenere un legame con altre organizzazioni e associazioni relativamente al rapporto tra il gioco e le questioni di carattere sociale, sanitario, educativo;
- promuovere sviluppo, produzione e creazione di giochi e giocattoli che favoriscano lo sviluppo fisico, psicologico, sociale, culturale ed educativo e svolgere un'opera di promozione a questo riguardo;
- organizzare conferenze ed eventi periodici a livello internazionale dedicati a discutere i vari aspetti del gioco.

ITLA indica nei seguenti gli scopi principali di una ludoteca:

- una ludoteca è un servizio che fornisce l'opportunità di condividere e prendere in prestito giocattoli, questo è lo scopo originario per cui sono nate le ludoteche, vale a dire l'esigenza di condividere i giochi in una comunità locale;

- anche la ludoteca organizzata nelle modalità più semplici non può, tuttavia, essere considerata una semplice stanza riempita di giochi, le ludoteche devono servire come una risorsa della comunità che, oltre al prestito dei giocattoli, offra informazioni, guida e supporto;
- le ludoteche offrono servizi alle persone senza discriminazioni in base all'origine etnica o nazionale, il sesso, la disabilità, la lingua o la religione promuovendo, quindi, un eguale accesso di tutti i bambini al gioco.

Nei diversi Paesi e aree geografiche sono stati sviluppati differenti modelli di ludoteche per rispondere alle specifiche esigenze delle comunità locali. In Europa le ludoteche sono state inizialmente sviluppate per rispondere alle necessità dei bambini con bisogni speciali. In Sud Africa le ludoteche sono state create soprattutto per i bambini particolarmente svantaggiati per fornire loro eguali opportunità di sviluppo. Nei Paesi che hanno subito pesanti guerre civili, le ludoteche si propongono come un servizio offerto alle comunità per ritrovare il gioco e il divertimento.

## ATTIVITÀ

Tra le principali attività organizzate da ITLA figurano l'organizzazione della *Giornata mondiale del gioco* e le conferenze internazionali delle ludoteche.

La *Giornata mondiale del gioco* è organizzata ogni anno a partire dal 2001 con l'obiettivo di promuovere l'importanza del gioco in particolare nella vita dei bambini e per ricordare al mondo che è grazie al gioco che i bambini imparano a parlare, a farsi amici, a esercitare le abilità di base. Permettere a un bambino di giocare oggi significa assicurargli un futuro felice e costruttivo.

La data fissata a livello globale per questo evento è il 28 maggio, data che è stata proposta anche alle Nazioni unite per un'adozione formale, tuttavia le celebrazioni della giornata del gioco nei diversi Paesi avvengono anche in altri momenti dell'anno. Dal 2001 hanno aderito alla Giornata 26 Paesi. Le attività organizzate a livello nazionale per la Giornata mondiale sono molto diversificate e possono includere attività di gioco con bambini e ragazzi anche in luoghi particolari, come gli ospedali, eventi di comunicazione di massa, quali programmi televisivi o radiofonici nazionali o locali, articoli su giornali nazionali e locali, attività che prevedono il coinvolgimento del governo nazionale o locale. Per celebrare la giornata è stata anche composta una canzone tradotta in quattro lingue.

ITLA organizza inoltre conferenze internazionali periodiche delle ludoteche. L'ultima conferenza dal titolo *Costruire un mondo migliore attraverso il gioco* si è svolta nel settembre 2005 a Tshwane, Pretoria, Sud Africa e ha visto la partecipazione di 270 delegati da 24 Paesi. La conferenza ha costituito un luogo di scambio di esperienze, in particolare sono state presentate esperienze da parte di diversi Paesi africani ma anche da alcuni Paesi europei, asiatici e latinoamericani. Inoltre sono state presentate relazioni su una serie di tematiche tra cui: lo spirito del gioco in un mondo di "professionalismi" e "specialismi", l'inclusione dei bambini con bisogni speciali, la promozione della genitorialità, le ludoteche per adulti, la formazione degli operatori delle ludoteche, gli spazi gioco nelle carceri e negli ospedali.

## Giochi per il domani. Un forum d'azione internazionale

### Ente esecutore

National Institute of Design (NID)  
Prof. Sudarshan Khanna  
Ahmedabad - 380007, India  
tel. +91-79 2662 3692 ext. 1081/1070, fax +91-79 2662 1167, e-mail  
khanna@nid.edu, toycentre@nid.edu

### Luogo e durata del progetto

Conferenza internazionale *Giochi per il domani*, 22-25 febbraio 2006, Ahmedabad, India

### Documentazione

[www.nid.edu](http://www.nid.edu)

## STORIA E CONTESTO

L'Istituto nazionale per il design indiano (NID) si è fatto promotore della costituzione di un Forum internazionale sul tema *I giochi per il domani* che riunisca i rappresentanti del mondo dell'industria, dell'istruzione, della ricerca, le organizzazioni internazionali, gli educatori e operatori sociali con lo scopo di realizzare uno scambio di esperienze sull'evoluzione del ruolo del gioco e dei giocattoli nell'età contemporanea. Il primo incontro è stato realizzato nel 2003 stabilendo come obiettivo del forum quello di riflettere su come i rapidi cambiamenti tecnologici, la globalizzazione dei mercati, la crescente importanza dei giocattoli educativi e il ruolo dei media stiano trasformando l'intero concetto e significato dei giochi. Scopo del Forum non è solo una riflessione teorica, ma anche l'implementazione di progetti e piani d'azione. Attualmente il Forum conta 50 membri provenienti da 15 Paesi di quattro continenti.

## OBIETTIVI E ATTIVITÀ

Il secondo seminario internazionale *Giochi per il futuro*, svoltosi a Ahmedabad in India dal 22 al 25 febbraio 2006, ha visto la partecipazione di esperti da otto Paesi dei continenti asiatico, europeo e americano (India, Svezia, Belgio, Marocco, Italia, Stati Uniti, Thailandia, Germania) e ha inteso realizzare uno scambio trans-culturale di esperienze e iniziative riguardanti il gioco e costituire una rete di scambio e riflessione sul tema. Durante il seminario si sono costituiti tre gruppi di lavoro.

- a) **Bambini e sviluppo.** Oggetto di studio di questo gruppo è stato lo sviluppo fisico, mentale ed emotivo del bambino. La discussione si è basata su casi studio e ha toccato questioni quali: il mancato utilizzo del gioco come strumento d'apprendimento nella scuola, la gratificazione immediata e l'impa-

zienza nel gioco con i moderni giocattoli e il suo effetto sullo sviluppo del bambino. Il gruppo ha poi sottolineato il bisogno di promuovere l'idea dei "buoni giocattoli" e di sviluppare e rinnovare i musei dei giocattoli e le ludoteche.

- b) **Bambini e società.** Il gruppo ha approfondito le questioni legate ai cambiamenti che coinvolgono i bambini nella famiglia, nella scuola e nella comunità. Nella discussione sono stati affrontati temi quali la globalizzazione, il crescente individualismo, il rapporto tra bambini e cultura consumistica, la mancanza di buone opportunità di gioco per i bambini appartenenti alle classi sociali più povere, le differenze tra società industrializzate e non industrializzate. Il gruppo ha concordato sulla necessità di promuovere la diversità culturale come questione prioritaria nell'era della globalizzazione anche in rapporto al gioco e ha sottolineato l'importanza di sviluppare giochi educativi e di fornire buone opportunità di gioco a tutti i bambini indipendentemente dalla loro provenienza sociale.
- c) **Bambini e ambiente.** Questo gruppo ha analizzato la condizione dell'infanzia in relazione alle modifiche ambientali, in particolare rispetto alle questioni del sempre minore contatto dei bambini con la natura, l'urbanizzazione, la minore presenza di aree disponibili per il gioco. Il gruppo ha espresso la convinzione che sia necessario dare ai bambini la possibilità di giocare manipolando materiali naturali, di giocare con i fenomeni naturali in quanto modalità per apprendere le scienze, di rafforzare l'attitudine alla scoperta e ha proposto l'idea del mondo intero come un ambiente di gioco.

Il Forum ha poi definito alcuni piani d'azione riguardanti: la situazione dei bambini nelle famiglie che cambiano; le nuove aspettative nell'educazione; bambini e consumismo; la relazione dei bambini con le nuove tecnologie e i media; l'accesso a un gioco di qualità. In particolare, sono stati definiti dei progetti/piani d'azione sui seguenti temi:

- l'utilizzo del gioco come strumento d'apprendimento a scuola;
- il gioco come strumento d'apprendimento nei programmi di formazione degli insegnanti;
- migliorare la comunicazione e la cooperazione tra insegnanti e genitori;
- sviluppare i musei dei giocattoli includendo un insegnamento interattivo attraverso i giochi, in particolare nei musei scientifici;
- inserire nel curriculum scolastico l'apprendimento di cultura, scienza e società attraverso il gioco;
- promuovere lo sviluppo delle ludoteche per arrivare ai bambini di tutte le classi sociali;
- sviluppare nuovi giocattoli basati sui valori contemporanei quali il contesto multiculturale;
- promuovere la consapevolezza dei buoni giocattoli attraverso i media, le pubblicazioni, le conferenze ecc.;
- produrre documenti sulla promozione della comprensione multiculturale del gioco e dei giocattoli;

- sviluppare un marchio dei *Giocchi per il futuro* per promuovere il concetto dei buoni giocattoli al pubblico e all'industria;
- promuovere una visione del gioco e dei giocattoli centrata sul bambino;
- coinvolgere bambini di tutte le culture invitandoli a esprimere la propria comprensione e idea di giochi per il futuro, per esempio attraverso una competizione internazionale, e facilitare la partecipazione dei bambini negli altri progetti.

# Esperienze in Italia

## La cultura ludica della città di Ravenna

### Soggetto titolare

Comune di Ravenna

Soggetto attuatore/gestore dei raccordi e della rete degli interventi  
Comune di Ravenna - UO Qualità pedagogica e città educativa in collaborazione con Servizio scuole per l'infanzia per i laboratori in città e nei servizi per l'infanzia; Servizio diritto allo studio per il Centro gioco natura creatività La Lucertola; Servizio pari opportunità, volontariato, giovani per Palomar-Ludobus dei bambini e delle bambine; Servizio ambiente - Ufficio educazione ambientale; Museo d'arte della città di Ravenna; Fondazione RavennAntica; Ravenna Teatro

### Referenti

Mirella Borghi, Dirigente UO Qualità pedagogica e città educativa, via D'Azeglio, 2 - 48100 Ravenna, tel. 0544/482377, fax 0544/482617, e mail mborghi@comune.ra.it  
Roberto Papetti, Responsabile Centro gioco natura creatività La Lucertola, via Romolo Conti, 1 - 48100 Ravenna, tel. e fax 0544/465078, e-mail lucertola@racine.ra.it  
Raffaella Sutter, Dirigente Servizio politiche giovanili, volontariato, pari opportunità, tempi e orari della città; Riccardo Testardi, responsabile Ludobus, via Alberoni, 2 - 48100 Ravenna, tel. 0544/482568, fax 0544/482355

### Soggetti coinvolti

Molteplici sono nella città i soggetti coinvolti nella realizzazione di attività dedicate al gioco: dal Centro gioco natura creatività La Lucertola al Ludobus, dai diversi soggetti che attuano progetti di animazione in luoghi istituzionali (musei, spazi teatrali per ragazzi, centri di lettura e biblioteche, centri gioco e multiculturali, scuole e servizi per l'infanzia) alle attività di enti e associazioni nelle strade, piazze e giardini per costruire visibilità e condivisione dell'esperienza ludica con il coinvolgimento dei bambini e delle famiglie.

## CONTESTO DI SVILUPPO DELLE ATTIVITÀ

Si vive in un tempo dove la complessità – che deriva da tanti fattori, fra cui la multiculturalità, l'integrazione, l'emergenza ambientale – impone ogni giorno una riflessione che coinvolge anche i bambini e i ragazzi, sia per il loro essere infanzia nel presente sia per il futuro che loro appartiene. Pensare la vita urbana ascoltando e coinvolgendo i bambini può permettere di delineare le caratteristiche di Ravenna come città attenta alla qualità educativa nei servizi e nelle relazioni sociali, così come nello sviluppo sociale.

I riconoscimenti ricevuti attestano che la città, per affrontare i temi della formazione e dell'educazione, ma anche della vivibilità urbana, delle reti sociali, ha

adottato un'ottica amichevole nei confronti dei cittadini più piccoli. Rendere le bambine e i bambini protagonisti esprime attenzione nei confronti dei bisogni e dei desideri dei cittadini più piccoli dando, al contempo, un contributo significativo alla crescita della loro identità sociale e di tutta la comunità. Lo sguardo dei bambini e dei ragazzi restituisce una visione della città non solo a loro dimensione, ma offre un'idea di comunità in cui soggetti diversi – per generazione, genere, cultura – dialogano e si confrontano su un vivere comune. In questo senso le attività ludiche e socioculturali, le esperienze educative e didattiche, i progetti di esplorazione dell'ambiente naturale, sociale, storico e artistico realizzati in questi anni nella scuola, nel territorio e nelle diverse istituzioni culturali si riconnettono alla vita della città e dei suoi abitanti attraverso percorsi di rivisitazione dei luoghi e di loro "risignificazione". Tutto ciò nella convinzione che l'educazione come dialogo, come rete di dialoghi, può costruire conoscenza e favorire ascolto e attenzione all'altro – adulto e bambino – al suo pensiero, alla sua esperienza producendo saperi. Inoltre le attività sociali, ludiche e formative, sia nella scuola sia nel territorio, possono sviluppare partecipazione da parte dei genitori, delle insegnanti, dei bambini stessi e generare condivisione di significati, non per creare una sorta di "bambinopoli", ma per far incontrare cittadini adulti e bambini che condividono la realizzazione di idee comunitarie.

Il gioco può divenire l'elemento di mediazione/incontro fra i bambini e la città poiché il mondo esterno, attraverso il gioco, dà all'infanzia le risorse su cui costruire l'esperienza, la "propria cultura", la crescita. Ogni bambino, nei luoghi che frequenta, riesce a cogliere le mille relazioni che esistono tra gli oggetti e le persone, se riesce a "giocare", cioè a ricercare, sperimentare rapporti e qualità dei fenomeni, con divertimento e piacere. Di qui l'importanza di un ambiente il più possibile ricco di stimoli, di attenzioni, di servizi, di strutture rivolti ai bambini e alle loro attività di gioco che possono svilupparsi verso una conquista dell'autonomia attraverso un rapporto fiducioso con la realtà. Occorrono nella città luoghi e occasioni che assicurino la piena soddisfazione di bisogni fondamentali di socializzazione, comunicazione, fare da sé, esplorazione, costruzione e fantasia, autonomia. Il gioco è un'espressione spontanea, libera e creativa attraverso la quale l'uomo si realizza con i suoi simili, gli oggetti, l'ambiente. Si gioca in tutte le culture: il gioco non è legato solo al mondo dell'infanzia, ma è una delle poche attività che caratterizzano l'intero arco della vita ed è un'attività nella quale la dimensione biologica e quella culturale sono chiaramente interconnesse. L'uomo non può non giocare, anche se nessuno insegna al bambino a farlo. L'educazione e la cultura non fanno che rivestire un'attività spontanea e naturale di forme e di modi che danno finalità al gioco stesso.

Partendo da eventi unici e irripetibili, dai materiali che la città offre si possono creare oggetti carichi di vissuti emozionali che hanno senso non solo nel gioco ma rimarranno significativi per la tutta la vita adulta, trovando in quella materialità del giocare una partecipazione festosa, viva e intuitiva all'esperienza del vivere. Anche nell'ecologia familiare i giochi fungono da mediatori di vita comunitaria e rendono possibile la relazione educativa che si instaura tra genitori e figli. I bambini hanno bisogno urgente di giocare, gli adulti possono aiutarli.

I soggetti a cui sono rivolte le attività come beneficiari diretti e indiretti sono essenzialmente i bambini, i ragazzi e le loro famiglie; tutti loro sono coinvolti nella scuola e nei servizi per l'infanzia e anche in luoghi significativi del territorio (i musei e i centri culturali, le strade, le piazze, i giardini, i cortili) con una proposta ludica e laboratoriale che permette di sperimentare la dimensione della scoperta, dell'esplorazione dell'ambiente naturale, sociale, artistico della città.

## LE ATTIVITÀ REALIZZATE

In questa prospettiva si sono sviluppati in questi anni esperienze e servizi, progetti e attività che, a diverso titolo, si ispirano al gioco.

**Palomar Ludobus** dei bambini e delle bambine, per proporre attività itineranti di animazione ludica nelle vie della città, nei giardini e nei cortili delle scuole. Recentemente, con la nascita della Compagnia delle biglie ([www.compagniadellebiglie.it](http://www.compagniadellebiglie.it)), tale esperienza si è arricchita di preziose installazioni, circuiti che invitano grandi e piccoli al gioco delle biglie nelle strade e nelle piazze della città. Un *Festival delle biglie* si è inaugurato nel 2006 con il coinvolgimento di soggetti economici del centro della città – le associazioni di commercianti ed esercenti di negozi che hanno sponsorizzato l'evento e regalato a ogni bambino cliente un sacchetto di biglie di vetro – e si propone appuntamenti annuali.

**Centro gioco natura creatività La lucertola** che insieme ai progetti di educazione alla sostenibilità nella scuola e nel territorio sviluppa laboratori di ricerca ambientale e di cultura ecologica attraverso il gioco e il riciclaggio. Questo nella considerazione che l'ambiente di gioco più affascinante è il mondo naturale, in primo luogo gli elementi, l'aria, l'acqua, la terra e il fuoco, quindi gli animali, le piante, le persone. Ogni cosa naturale è un potenziale oggetto di gioco e può svolgere in condizioni particolari la funzione di fare interagire la realtà esterna e il mondo interno fantastico e immaginario. Obiettivi del Centro sono: portare i bambini a stretto contatto con la natura e gli elementi perché trovino modo di relazionarsi e di scoprire parte di essa, valorizzare ogni giocattolo fatto con materiali naturali, crearli con e per i bambini, riscoprendo e valorizzando la tradizione del gioco popolare infantile; valorizzare i materiali di recupero per il loro enorme potenziale d'uso, le possibilità creative, il risparmio monetario ed energetico. E ancora, impegnarsi perché siano rispettati i diritti dei bambini di ogni Paese del mondo: il diritto al gioco insieme al diritto di non essere vittime del sottosviluppo, della fame, della disparità sociale, del degrado ambientale.

**I musei, le biblioteche e i centri di lettura, i teatri per ragazzi** che propongono, attraverso l'attività laboratoriale e ludica, una nuova dimensione di approccio all'arte, alla lettura e al teatro sia di tradizione sia innovativo. Molteplici le attività realizzate direttamente con i bambini e i ragazzi: dalle rassegne teatrali specifiche ai laboratori per bambini e famiglie, dalle visite guidate e interattive

nell'antico, anche se recentemente allestito, Museo delle marionette, alle visite per bambini alle grandi mostre d'arte con i laboratori nelle sezioni didattiche dei musei della città per giocare con le grandi suggestioni fatte di colori, di forme, di materiali. Significative, inoltre, le esperienze dei centri di lettura e delle biblioteche ragazzi funzionanti nel territorio, che promuovono laboratori per bambini e genitori per sviluppare, attraverso il gioco e la costruzione di storie, la passione per la narrazione da parte di adulti (da segnalare l'esperienza dei *Genitori lettori* e l'adesione al progetto *Nati per leggere* per valorizzare anche attraverso il gioco la lettura nel rapporto fra genitori e figli) e l'amore per l'ascolto e la lettura da parte dei più piccoli.

**La Sala giochi nel reparto di pediatria** nata nel 2005 con un progetto di sostegno psicologico e relazionale – attraverso il gioco e la narrazione – alla degenza dei piccoli ricoverati e delle loro famiglie. Tale esperienza ha raccolto l'attenzione e il supporto collaborativi di diversi enti (circoli, associazioni, COOP ecc.) che insieme alle istituzioni ne sostengono l'attività nel corso dell'anno con un programma intenso di animazioni in sala giochi e nelle stanze del reparto.

**I laboratori delle scuole e dei servizi per l'infanzia** nei plessi scolastici e nel territorio, come elemento di visibilità della cultura ludica dell'infanzia che contamina la città. Efficace l'esperienza realizzata nel maggio 2005 nell'ambito de *La comunità educante: eventi per condividere le esperienze formative in città* con la serie di laboratori realizzati con i bambini nelle strade e nelle piazze.

**Se per gioco i bambini in città...** è stata un'esperienza di laboratori delle scuole e dei servizi per l'infanzia, rivolti a tutti i bambini della città, che sono stati un'occasione per condividere la ricchezza della cultura dell'infanzia maturata nei servizi educativi con la comunità tutta. Le istituzioni culturali della città si sono aperte con attività ludiche e laboratoriali, le insegnanti, gli atelieristi delle scuole, dei nidi e dei servizi educativi sono stati per tre giorni nelle piazze e nelle strade per dialogare con grandi e piccoli attraverso narrazioni, musiche, attività espressive e creative, giochi. Un progetto di documentazione si è offerto alla città e ai suoi abitanti attraverso esperienze artistiche, ludiche, grafico-pittoriche, sonore, narrative, di ricerca ambientale e di segno multiculturale.

#### **Eventi e attività informativi, ludico-aggregativi per bambini e famiglie**

- *I Venerdì di Matilde* all'Urban center, con l'attivazione di una modalità interattiva e giocosa per la conoscenza del territorio attraverso la realizzazione di laboratori, filmati e attività specificamente rivolte ai bambini in un luogo dedicato alla comunicazione e informazione del nuovo Piano strutturale comunale.
- Eventi vari nella città e nel Comune, come il *Festival dei bambini, burattini e figure al parco* ecc., per favorire la riappropriazione di spazi non frequentati da un target di utenza infantile e familiare e creare attraverso il gioco e il laboratorio una nuova "risignificazione" di luoghi urbani.

## I TEMPI

I tempi di realizzazione delle esperienze sono legati per le attività con le scuole e i servizi per l'infanzia all'annualità scolastica, mentre per gli interventi sul territorio sono molteplici anche le esperienze di attività estive, serali, in luoghi di vacanza ecc. Questa differenziazione temporale è necessaria per valorizzare la dimensione ludico-aggregativa trasversale e rivolta ai bambini e alle famiglie della città e a quelli in visita a essa.

## I RISULTATI SULLA POPOLAZIONE TARGET

La partecipazione dei bambini e dei ragazzi agli eventi proposti è sempre stata molto alta, come il coinvolgimento delle famiglie per i più piccoli e quella delle scuole e dei servizi per le offerte rivolte in specifico al mondo della formazione. La ricorrenza delle attività, inoltre, fa sì che gli eventi siano attesi sia dai bambini sia dalle famiglie come aspetti ormai riconosciuti della vita sociale comunitaria. Anche se si ritiene necessario approfondire le modalità di monitoraggio delle diverse attività, essendo molte di queste trasversali e non afferenti a un unico soggetto gestore, non per tutti gli interventi sono a disposizione rilevazioni con indicatori oltre il dato quantitativo.

## LA DOCUMENTAZIONE

Queste diverse attività sono ampiamente documentate da materiali di diverso tipo: progettuale-documentale; informativo/comunicativo; fotografico; di rielaborazione grafica a cura dei bambini e dei ragazzi partecipanti; statistico con la rilevazione delle presenze.

Il materiale è reperibile sul sito del Comune di Ravenna agli indirizzi web:

- [www.comune.ra.it/pagine/index.php?t=progetti&ref=4&id=8](http://www.comune.ra.it/pagine/index.php?t=progetti&ref=4&id=8)
- [www.comune.ra.it/pagine/index.php?t=istruzione&ref=169](http://www.comune.ra.it/pagine/index.php?t=istruzione&ref=169)
- [www.compagniadellebiglie.it](http://www.compagniadellebiglie.it)

## I BUDGET

I costi dei diversi servizi sono sostenuti dai soggetti che li erogano attraverso finanziamenti che hanno fonti molteplici: dalla legge 285/1997 alla legge regionale 2/2003 che ne ha raccolto l'eredità attraverso la pianificazione zonale per quanto riguarda il Ludobus e alcune attività laboratoriali nelle scuole e nei servizi per l'infanzia; dai finanziamenti specifici regionali per i piani bibliotecari per le biblioteche ragazzi e i centri di lettura, ai finanziamenti per la qualificazione scolastica per i laboratori del Centro di ecologia e per le attività nelle scuole e nei servizi; fino a fondi specifici di finanziamento delle attività culturali per i musei. Dopo una fase d'avvio dei progetti che è stata sollecitata dalla legge 285/1997 e da altre normative regionali, è stato l'intervento di risorse proprie che ha permesso la continuazione delle esperienze e una qualificazione delle stesse in un'ottica di continuità e diffusione.

Molte le attività realizzate in collaborazione con soggetti terzi e con la sponsorizzazione di privati e istituzioni.

## L'INNOVAZIONE

Tali esperienze hanno tutte un carattere innovativo, soprattutto nella fase di avvio, introducendo interventi prima non esistenti nell'ambito dell'offerta ludico-sociale-formativa. Gli aspetti dell'innovazione che riguardano l'incontro fra la domanda e l'offerta, l'analisi dei contesti in cui si opera, la considerazione dei diversi soggetti beneficiari e promotori fa affermare che vi è una grande sinergia di risorse in campo per la realizzazione delle attività, ma che è necessario rafforzare la rete comunicativa e organizzativa, sia nell'amministrazione sia nel raccordo con le istituzioni culturali, con il mondo del sociale e della scuola, con le famiglie per rendere più efficaci gli interventi e per dare agli stessi un senso più profondo di orientamento delle scelte educative e formative della città.

Aspetti ulteriori da approfondire riguardano la valutazione e il monitoraggio delle attività anche in relazione ai gruppi sociali e al territorio e la possibilità d'individuare risorse progettuali umane e finanziarie per dare sviluppo a interventi che rischiano di assumere la caratteristica di sperimentazione seppure prolungata.

Oggi, l'esigenza sempre più forte nella vita dei servizi socioformativi, pur mutando l'articolazione delle proposte, è quella di attestarsi su una dimensione permanente di offerta partecipata e comunitaria.

*Non c'è bisogno di far chiasso. Fondamentalmente la vita è gioco.*

## Promozione della giornata mondiale del gioco Associazione nazionale città in gioco – GioNa

### Soggetto titolare

Associazione nazionale città in gioco - GioNa  
Referente: Maria Carla Rizzolo presso il Centro per la cultura ludica, via Fiesole 15 - Torino, tel. 011/4439400, fax 011/4439410, e-mail [giona@comune.torino.it](mailto:giona@comune.torino.it)

### Chi è GioNa?

L'Associazione nazionale città in gioco, nata nel 2002, riunisce oltre 20 amministrazioni locali (Comuni, Province e Comunità montane) che, in tutta Italia, hanno messo al centro della propria attività politica l'attuazione del diritto al gioco, in tutte le sue forme. La filosofia e lo spirito che animano l'associazione sono contenuti nel Manifesto del gioco, riportato di seguito, e scaricabile dal sito Internet [www.ludens.it](http://www.ludens.it).

### Soggetto attuatore/gestore

Associazione nazionale città in gioco - GioNa attraverso tutti i soci e i simpatizzanti

### Soggetti coinvolti

L'iniziativa è stata seguita dai seguenti Comuni: Comune di Bergantino, Comune di Cattolica, Comune di Omegna, Comune di Ostuni, Comune di Pioltello, Comune di Ravenna, Comune di San Vito dei normanni (BR), Comune di Torino, Comune di Collegno, Comune di Settimo torinese (TO), Comunità montana Cusio Mottarone, Provincia di Pesaro e Urbino, Comune di Gradara, Comune di Jesi, Comune di Minturno (LT), Comune di Senerchia (AV), Provincia di Brindisi, Comune di Saviano (NA), Comune di Verbania, Comune di Bari

A questi Comuni se ne sono aggiunti altri non ancora associati quali Udine e Verona. È possibile prendere visione delle iniziative realizzate visitando il sito [www.ludens.it](http://www.ludens.it).

## DESCRIZIONE

La *Giornata mondiale del gioco* celebra in tutto il mondo il valore del gioco. Essa ricorda gli impegni assunti con la Convenzione sui diritti del fanciullo adottata dall'Assemblea generale dell'ONU il 20 novembre 1989.

### Articolo 31

Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.

Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

GioNa ha invitato i propri soci ad aderire alla giornata attraverso l'organizzazione di attività ludiche che – in quanto spazi di socializzazione – coinvolgono la cittadinanza e attraverso la promozione della sottoscrizione del *Manifesto del*

*gioco*. Le iniziative si sono svolte presso le località sopraindicate il 27 maggio 2006. In questa giornata è stato messo al centro dell'attenzione il gioco attivando, secondo possibilità e disponibilità, punti ludici o grandi giochi di piazza, ricavando spazi (fisici, ma anche temporali) per rendere visibile il Manifesto.

Aderendo a GioNa, i Comuni hanno assunto impegni di principio che li portano ad attivarsi, secondo le proprie possibilità, per promuovere il gioco come valore educativo e di socializzazione. Le adesioni al Manifesto servono per comunicare con forza la convinzione che il tempo del gioco è un tempo vissuto a pieno, che consente e facilita lo sviluppo della persona umana nella sua integrità e che ogni Comune, dal più piccolo al più grande, si adopera affinché ciò sia vero.

Un ruolo indispensabile, in tal senso, è svolto indubbiamente dalle ludoteche in quanto presidi ludici sul territorio. Un tale punto di partenza facilita l'organizzazione della giornata stessa, in quanto le realtà radicate nel territorio possono attingere alle esperienze passate e grazie a esse hanno consapevolezza su come muoversi e come valorizzare al massimo le esperienze esistenti o già concluse.

### **Promozione della giornata**

L'iniziativa è stata presentata con una conferenza stampa presso la sede dell'ANCI di Roma in cui si è data anche notizia dei vincitori del *Concorso per la bandiera e l'inno del gioco*, bandito lo scorso anno. GioNa ha messo a disposizione manifesti, alcune indicazioni di carattere nazionale e la possibilità di avere informazioni rispetto alle comuni iniziative, attraverso un sito Internet e contatti diretti. La formula del doppio binario, da una parte il coordinamento nazionale e dall'altra l'attivazione delle risorse e della promozione locale, si è mostrata vincente nelle esperienze passate e perciò è stata riproposta anche quest'anno. Importante è stato il fatto che tutte le amministrazioni abbiano attivato i propri uffici stampa per assicurare visibilità su stampa e radio locale.

### **Bando di concorso per l'inno e la bandiera del gioco**

Durante la giornata mondiale del gioco celebrata nel 2005 GioNa - Associazione nazionale città in gioco aveva bandito un concorso per il miglior inno e la miglior bandiera per celebrare il gioco (il testo del bando è reperibile sul sito web di GioNa. Il concorso, aperto a scuole e giovani professionisti, si è chiuso il 12 aprile 2006. Una giuria ha scelto i vincitori che sono stati comunicati nel corso della cerimonia di proclamazione che si è tenuta a Roma il 16 maggio 2006. Nella sede torinese di GioNa sono pervenuti cento elaborati provenienti da tutta Italia, per lo più da scuole dell'obbligo. Fra questi sono stati scelti lo spartito dell'inno che squillerà e il progetto della bandiera che garrirà nelle amministrazioni associate e nelle manifestazioni collegate alla *Giornata mondiale del gioco*. Erano previsti anche premi in giochi e in gite di scambio e conoscenza per i vincitori.

### **DOCUMENTAZIONE**

Tutto il materiale sulle attività di GioNa svolte dai soci e in corso di realizzazione sono disponibili sul sito [www.ludens.it](http://www.ludens.it).

## BUDGET

Le attività di promozione e d'informazione svolte da GioNa hanno impegnato un budget limitato, indicativamente di circa 2.500 euro, mentre le singole amministrazioni investono ogni anno per le attività in programma un budget compatibile con le proprie risorse finanziarie.

## INNOVAZIONE

### Il Manifesto delle città in gioco

Il Manifesto riassume gli impegni che le Città in Gioco hanno preso aderendo a GioNa: è un impegno concreto, non una mera petizione di principio. Esso si basa sul riconoscimento del gioco, in tutte le sue varianti, come elemento fondamentale e fondante per tutti gli esseri umani. È stato discusso con le principali associazioni ludiche italiane ed è stato redatto dalle amministrazioni aderenti a GioNa, ma sarebbe auspicabile che raccogliesse simpatia e adesione da parte di chiunque condivida la visione del gioco promossa dall'Associazione.

### Adotta un punto del Manifesto

GioNa propone che ogni amministrazione sottoscriva il manifesto nel suo complesso, e in particolare riconosca come proprio uno dei punti: quello in cui si è impegnato maggiormente, oppure quello che crede possa essere il più rilevante rispetto al mondo del gioco. Quest'operazione dovrebbe rendere tangibile lo spirito che ha spinto i Comuni ad aderire a GioNa e, nello stesso tempo, dare l'idea di come le città del gioco compongano, ognuna con la propria specificità, un colorato mosaico nazionale.

### Adesioni dei singoli e testimoni

Il punto adottato diventa una sorta di slogan attorno a cui far ruotare la riflessione, un nodo da usare per la comunicazione, per rendere visibile la base di adesione al Manifesto, stimolarne l'adesione non solo nelle amministrazioni, ma anche presso i singoli. Sarà inoltre cura delle singole città individuare fra i cittadini chi può essere ritenuto adatto, per l'impegno o per la professionalità, e coinvolgerlo nell'iniziativa. Ugualmente importante è l'adesione di una singola persona, non del tutto estranea per sensibilità e attività al mondo ludico e culturale, che abbia un peso nella comunità: uno scrittore, un medico, il presidente di un'associazione che opera in campo culturale o benefico.

#### Per aderire all'associazione

L'Ente dovrà provvedere, con una delibera, ad approvare lo Statuto, il regolamento, la tabella relativa alle quote associative. Sul sito dell'associazione è possibile trovare il materiale necessario: [www.ludens.it](http://www.ludens.it)

#### Per informazioni

- Segreteria di Torino - Centro per la Cultura Ludica, via Fiesole 15 - 10151 - Torino  
Maria Carla Rizzolo, responsabile del Nucleo pedagogico  
telefono 011/4439400, fax 011/4439410, e-mail [giona@comune.torino.it](mailto:giona@comune.torino.it)
- Segreteria di Provincia di Pesaro-Urbino  
Marta Cartoceti, cellulare 339/1456050, e-mail [marta.cartoceti@tin.it](mailto:marta.cartoceti@tin.it)



## Il Manifesto delle Città in Gioco

### **Il gioco è una qualità degli esseri umani**

*Il gioco è un'attività naturale delle donne e degli uomini, preziosissima e insostituibile a qualsiasi età: è, secondo le parole di un poeta e filosofo, ciò che "rende l'uomo veramente umano" (Schiller). Il gioco migliora la qualità della vita dell'individuo e quindi rende la città più bella.*

Le Città in Gioco si associano per garantire a tutti il diritto di giocare, e giocare bene.

### **Un bel gioco dura tutto l'anno**

*Quando si gioca, si deve poter rigiocare. Ogni giorno è buono per provare un gioco nuovo, non solo il periodo natalizio, le vacanze. Serve più tempo reso libero per il gioco.*

Le Città in Gioco assicurano spazi e servizi quotidiani, per grandi e piccole occasioni, per giocatori di tutte le età.

### **Il gioco è un oggetto a sé, con una sua dignità e una sua cultura**

*Il gioco è una delle pratiche e dei prodotti più antichi delle culture umane. La società si è sempre nutrita della ricchezza dei propri giochi. Questa ricchezza va studiata e mantenuta, diffidando di giochi magari "ricchi" e fastosi ma poveri di idee e contenuti.*

Le Città in Gioco promuovono la cultura del gioco con musei, mostre ed eventi.

### **Non c'è il gioco, ci sono i giochi: ogni gioco ha delle caratteristiche proprie**

*Ogni età si riconosce in giochi diversi, e con essi cresce. Ogni cultura sviluppa e coltiva giochi coerenti con il proprio ambiente e la propria visione della vita. Ogni persona con le sue particolari abilità trova giochi diversamente interessanti. Il gioco è plurale.*

Le Città in Gioco offrono servizi diversificati e attenti alle esigenze specifiche di tutti i cittadini che vogliono giocare (anche di quelli "diversamente abili").

### **Il gioco è di per sé un luogo di incontro**

*Il gioco educa alla convivenza, alla differenza, alla curiosità. Il gioco fa capire il significato del rischio, fa imparare a vincere a perdere, ma anche a cooperare. Il gioco pretende delle regole e il loro rispetto. Consente anche la trasgressione consapevole. Il gioco è, per tutti questi motivi, concretamente, portatore di pace.*

Le Città in Gioco sostengono progetti sociali e culturali in cui il gioco sia motore di relazioni positive e costruttive, in tutto il mondo.

### **Il gioco ha bisogno anche di spazi propri; il gioco libera gli spazi**

*I divieti di gioco sono antichi quanto il gioco stesso, ma, il gioco, per nostra fortuna, invade tutti i margini della nostra vita: si gioca sotto il banco, sul computer, sul telefonino, sulle scale e per strada. Ma un buon gioco ha bisogno anche di spazi propri.*

Nelle Città in Gioco esistono spazi dedicati al gioco e il gioco è ben accetto in molti spazi.

### **Il gioco è un mondo di libertà**

*Il gioco è un sistema di regole che chiede di essere rispettato, in cui è lecito anche sbagliare. Un gioco viene scelto, e non si può essere costretti a giocare. Il gioco ammette che si costruiscano nuove regole, che si inventino nuovi giochi.*

Le Città in Gioco fanno del gioco uno degli strumenti dell'educazione alla democrazia; la democrazia è infatti un sistema di regole che possono essere cambiate insieme e in cui anche sbagliare è possibile.

### **Il gioco è un luogo di esplorazione e scoperta, è un ambiente di apprendimento**

*Il gioco permette di esplorare il mondo e le sue possibilità, il sé e le sue potenzialità. Il gioco aiuta ad apprendere e a imparare, e perciò è un potente strumento educativo, anche quando non dichiara di esserlo esplicitamente. Il gioco permette ai giocatori di inventare e di fare cose nuove. Il gioco aiuta a scoprire il bello.*

Le Città in Gioco favoriscono la diffusione di giochi che aiutino tutti a sviluppare nuove capacità, secondo le inclinazioni e aspirazioni di ciascuno.

### **Il gioco ha bisogno anche di professionisti**

*Il gioco spesso è semplice: non richiede esperti o animatori. È utile però che ci sia chi studia, chi conosce i meccanismi del gioco, chi sceglie il gioco come lavoro. È importante diffondere una conoscenza e una cultura del gioco che permettano di esprimere giudizi critici sui giochi e sui loro usi.*

Le Città in Gioco offrono ai propri operatori e a tutti i cittadini occasioni di aggiornamento, di formazione e di qualificazione sulla cultura e sulle pratiche di gioco.

### **Il gioco non è sempre buono**

*Se non esistono dei giochi cattivi, esistono dei cattivi giocatori. Ed esistono giochi che "si guastano" (come dice Bateson). Proprio per questo è importante pretendere la qualità del gioco.*

Le Città in Gioco promuovono attivamente giochi che offrano occasioni di crescita personale e sociale, che coinvolgano, che aiutino a comunicare; offrono momenti di informazione rivolti a tutti, in particolare a operatori e giornalisti, sul fascino e il pericolo di alcuni giochi.

### **Il gioco è un piacere**

*Il tempo liberato consente di riempire la nostra vita di piaceri. Piaceri condivisi, consapevoli, che durino, che non si esauriscano, veri piaceri, come il gioco.*

Le Città in Gioco vogliono favorire il diritto alla felicità, proponendo occasioni di gioco, d'incontro e di festa, per dare un senso al tempo liberato che, grazie al lavoro garantito a tutti, può essere liberato per tutti.

## Ludobus - Ingegneria del buon sollazzo Interventi ludici in ambienti vari e progetti/oggetti per la promozione del gioco

### Soggetto titolare (attuatore e gestore)

Associazione culturale Il giuggiolo e Ingegneria del buon sollazzo, via La Felce 28 - 50010 loc. Troghi - Rignano sull'Arno (Firenze), tel. e fax 055/8307460, cell. 338/3107352

Referente: Piero Santoni, cell. 338/3107352

e-mail: [ingesol@tiscali.it](mailto:ingesol@tiscali.it)

sito web [www.ingegneriadelsollazzo.it](http://www.ingegneriadelsollazzo.it)

Associato ad Ali per Giocare, associazione italiana dei ludobus e delle ludoteche

e-mail: [info@ludobus.it](mailto:info@ludobus.it)

sito web [www.ludobus.it](http://www.ludobus.it)

### Soggetti coinvolti

Soci dell'associazione, animatori per gli interventi ludici in piazze, circoli, scuole ecc.

### Sede di realizzazione delle attività

Toscana, Emilia-Romagna

Presso Comuni, pro loco, scuole, circoli ricreativi, piazze

## DESCRIZIONE

L'*Ingegneria del buon sollazzo* è lo studio per la progettazione di nuovi giochi e animazioni recuperando antiche tradizioni e riciclando i più svariati materiali. In collaborazione con il Quadrifoglio, azienda per lo smaltimento dei rifiuti, e l'Assessorato all'ambiente del Comune di Firenze ha pubblicato *Riciclingioco*, un manuale di giochi ricavati dai più vari materiali di scarto quali barattoli, palle di giornale, ritagli di falegnamerie, stoffe, ruote di bici ecc.

L'associazione culturale Il giuggiolo promuove il gioco quale momento di relazione attiva e aggregazione tra le persone e di svago con il minimo impatto ambientale ed economico; valorizza gli ambienti e recupera al gioco luoghi non più usati con questo scopo. Muove il ludobus che trasforma le piazze, i giardini e gli spazi cittadini in parchi-gioco, dove tutti possono giocare liberamente. Fa circolare la Ludoteca artigiana per promuovere il gioco nei più svariati ambienti e situazioni (circoli, bar, ristoranti, feste, ricorrenze ecc.).

Il progetto s'inserisce in un contesto di ricerca di strategie per «dare alle persone tutte le massime gratificazioni con i minimi impatti ambientali» in luoghi più prossimi alla propria abitazione e la possibilità di partecipare così a situazioni di maggiore creatività e socialità con modalità diverse da quelle più consuete, con un occhio di particolare riguardo all'infanzia inserita con i giochi e le animazioni proposte nel proprio ambiente e libera di esprimersi in un contesto di unione e comunicazione con gli amici e gli adulti più prossimi (genitori, nonni ecc).

Gli obiettivi e gli scopi sociali che si perseguono sono i seguenti.

- 1) **Promuovere il gioco quale momento di relazione sociale:** il gioco, al pari del ballo e della musica, è comunicazione e relazione positiva tra le persone, ma è trascurato e non valorizzato a livello sociale.
- 2) **Usare positivamente gli spazi pubblici e privati:** i giardini condominiali per esempio sono spesso preda di fobie estetiche o sacrificati da esigenze di parcheggio delle auto; gli spazi pubblici, quando non sono sacrificati al traffico, hanno giardini a bassi contenuti di ludicità (giochi standard, scivoli ecc.).
- 3) **Riciclare in chiave ludica i più svariati materiali:** la diversità e l'abbondanza dei materiali che oggi sono gettati può generare, con un po' di fantasia, una sorgente continua di giochi vari e piacevoli.
- 4) **Inventare e proporre sempre nuovi giochi:** belli e funzionali, liberi dalle esigenze economiche dei produttori e dei mercati.
- 5) **Riscoprire e non gettare via i vecchi giochi tradizionali:** sono un patrimonio culturale e il risultato di un'evoluzione millenaria.
- 6) **Incentivare forme attive di creatività e di partecipazione:** la passività e abulia che viene indotta nell'infanzia con la TV, il computer, i corsi e anche la scuola, si rivela, anche nelle età mature, una grossa limitazione individuale data dalla carenza d'iniziativa e assenza di abitudine alla manualità.
- 7) **Valorizzare circoli ricreativi e locali diversificati:** in essi il gioco è ridotto a poche e monotone attività (carte o tombola) spesso rivolte e praticate solo dagli adulti.
- 8) **Far giocare insieme adulti e bambini, giovani e anziani:** è uno dei principi più importanti in quanto spesso gli adulti "parcheggiano" i figli presso gli esperti animatori, si emarginano da essi e si esentano dal gioco; i giovani giocano poco, gli anziani non giocano per nulla.

Nell'ambito di questi principi, l'associazione promuove il gioco quale momento non solo di svago, ma di relazione e comunicazione attiva tra le persone: in relazione a questo, si è constatato come il gioco sia frequentemente subordinato a regole di mercato e quindi svilito della sua ludicità, attrazione e gratificazione da esigenze di economia che non consentono, specie in Italia, la divulgazione dei bei giochi che il mercato mondiale possiede. Specie in Germania, infatti, esiste una cultura del gioco molto avanzata con selezioni e premi ai giochi di qualità (giochi che non giungono mai in Italia). È stato intrapreso, quindi, nell'ambito della Commissione qualità del gioco di ALI per Giocare (associazione italiana dei ludobus e delle ludoteche), un percorso di rivalutazione del gioco in Italia che apra il mercato ai giochi commerciali più belli, con un occhio di riguardo a quelli che consentono una relazione attiva e piacevole tra genitori e figli o tra le persone di tutte le età.

Con le sue attività pratiche ed esperienze, il Ludobus porta nelle piazze e nei circoli una ventata di giochi nuovi che attraggono, appassionano e fanno giocare insieme le persone di tutte le età. Questa è una dimostrazione che il gioco è un valore di grande importanza nella crescita e una componente essenziale per la qualità della vita. Per esempio ha avuto discreto successo un'esperienza di promozione del

gioco in una struttura per disabili. Allo stesso tempo però si sono riscontrate maggiori difficoltà a coinvolgere nel gioco gli anziani ospitati dalle case di riposo poiché il loro atteggiamento era per lo più quello di attesa di un peggioramento delle condizioni di salute, mentre una loro più attiva partecipazione sarebbe potuta risultare significativa per il miglioramento della qualità della vita.

## DOCUMENTAZIONE

L'aspetto più evidente dell'esperienza in corso è una **collezione di nuovi giochi artigianali in legno** inventati e costruiti direttamente dai ragazzi, che appassiona e diverte le persone di tutte le età. Ci sono poi i **grandi giochi per animare** le piazze e un opuscolo intitolato *Riciclingioco* (il riscatto ludico dei materiali inutili) che insegna come ottenere dei giochi funzionali da tutta la grande quantità di materiali che quotidianamente viene gettata via.

A livello didattico sono stati riportati nel **Manuale del buon sollazzo** i principi, i progetti, le finalità e mission dell'associazione Il giuggiolo che è mirata alla massima gratificazione dell'infanzia e non solo, tramite una visione più ludica della vita in relazione ai rapporti sociali ed economici tra le persone, agli ambienti naturali e agli spazi cittadini.

## BUDGET

Il costo annuale è difficilmente quantificabile in quanto strettamente legato a fattori diversi quali gli ampi tempi per lo studio dei prototipi dei giochi o delle animazioni e la conseguente ricerca di materiali.

## INNOVAZIONE

Si ritiene che allo stato attuale il maggior valore dell'esperienza stia nel fatto di aver ridato il gusto di giocare attivamente alle persone di tutte le età in un contesto che vedeva il gioco limitato a poche tipologie, specie per quanto riguarda gli adulti (per esempio carte, tombola, calcio in TV). Da un lato il principio promotore dell'esperienza è quello della gratificazione, del fornire divertimento e momenti ricreativi con budget limitati, mentre dall'altro quello di dare all'infanzia ambienti, socialità e stimoli per apprezzare meglio la vita nei contesti quotidiani quali la famiglia, la scuola, la natura, l'amicizia ecc. A tale proposito sono interessanti i commenti scritti in particolare dai giovani in occasione di una mostra della collezione dei giochi artigianali. Eccone alcuni: «Tornare bambini è meraviglioso! Grazie»; «Che ganza!»; «Finalmente ho visto tanta gente divertirsi x davvero! Complimenti e Grazie!»; «Era da quando giocavo con le costruzioni che non mi divertivo così!!!»; «Bello vedere tante persone, soprattutto di età molto diverse, divertirsi con questi giochi semplici, ma stupendi. Grazie! Non ci sono parole!!!».

Un limite che può essere trovato sta nel fatto che la presenza del Ludobus sulle piazze è sporadica e limitata nel tempo, lasciando così un grande vuoto alla sua partenza che fa scaturire la rituale richiesta dei bambini: “quando ritornate?”.

## Care Toys, laboratorio di progettazione giochi e spazi ludici per ospedali pediatrici\*

Se per la maggioranza degli adulti l'ospedale è visto come un'esperienza sgradevole ma necessaria, per un bambino può apparire come una vessazione incomprensibile. Lo era sicuramente nella mia infanzia quando le corsie assomigliavano a camerme di coscritti ed eravamo separati dai genitori ai quali era permesso l'ingresso solo per poche ore al giorno.

Tempi ormai lontani, per fortuna, oggi un genitore può stare giorno e notte con il bambino, i medici si vestono da clown e ci sono sale giochi che sembrano il paese dei balocchi. Benvenuto sia il gioco in ospedale dal momento che un bambino passa la maggior parte del suo tempo giocando. Il gioco non è solo svago e passatempo: riduce il tempo di degenza in ospedale, rafforza il sistema immunitario e aumenta la resistenza al dolore. Il gioco aiuta a guarire. *Care Toys* è nato da questa considerazione fatta insieme al team di medici e animatori dell'ospedale pediatrico Meyer di Firenze. *Care Toys* è un laboratorio di ricerca che progetta giochi e spazi per giocare e utilizza le strutture dell'ospedale pediatrico per sperimentare e migliorare la qualità dei suoi prodotti.

Il coniglietto Max è un esempio di prodotto *Care Toys*. Il senso dell'accoglienza di un ambiente deve manifestarsi già a un primo impatto e dunque il bambino già dal suo ingresso in ospedale deve avere la possibilità di trovare tracce che richiamino le sue esperienze quotidiane e gli ambienti familiari e incontrare situazioni che lo facciano sentire a proprio agio. Max è un coniglietto di panno che prende vita gonfiando al suo interno, nella testa e nella pancia, due comuni palloncini di gomma. Max viene donato a ogni bambino che entra in ospedale. Max è un complice compagno di letto sul quale il bambino può riversare affetto e condividere esperienze – la medicina anche a Max! – ma anche sfogare la sua insofferenza per l'esperienza che sta vivendo. Max è una paziente valvola di sfogo. Se i palloncini vengono bucati – la puntura anche a Max! – Max si affloscia, ma può tornare velocemente a vivere con altri due palloncini appena la burrasca è passata.

Max pensa anche ai genitori che possono vivere la propria presenza in ospedale come superflua – le cure le prestano i medici – e proiettare sul bambino la propria ansia e incertezza. Per loro Max può essere fornito in scatola di montaggio che comprende il tessuto e il cartamodello occorrenti per confezionarla e donarla al bambino.

Parole chiave della filosofia *Care Toys*:

- **Spazio.** Lo spazio è una forma di linguaggio che parla e suggerisce sensazioni e comportamenti a chi vi è coinvolto.
- **Relazione.** Un ambiente si qualifica per le relazioni che è in grado di innescare.

---

\* Gilberto Corretti, architetto e designer.

- **Sensorialità.** L'esperienza dei sensi è fondamentale per la conoscenza e la formazione della personalità. A tal fine occorre un ambiente complesso, fatto di contrasti e sovrapposizioni sensoriali chiari e bilanciati.
- **Narrazione.** Per ognuno di noi il mondo non è com'è in realtà, ma come lo immaginiamo e come lo raccontiamo a noi stessi e agli altri. L'ambiente deve essere in grado di documentare e di narrare la vita che vi si svolge così come ogni casa narra la personalità di chi la vive.
- **Gioco.** Spazio, relazione, sensorialità, narrazione sono attributi essenziali del gioco. In un ospedale pediatrico il gioco è terapeutico. Il gioco è un fattore aggregante fra bambino, genitori e personale dell'ospedale. Il gioco aiuta a superare la barriera di silenzio e della serietà dell'ospedale, inteso come spazio mentale prima che fisico.

## Supermag: un'esperienza personale\*

Per prima cosa, ringraziandovi per la vostra attenzione nei miei confronti e nei confronti della mia azienda, mi presento: sono Edoardo Pio Tusacciu, nato a Calangianus, paese di 5000 abitanti in provincia di Sassari, il 13 gennaio 1958 da una famiglia come tante. Mio padre Francesco, infatti, faceva l'operaio e mia madre, Tinuccia, badava alla casa. Ho iniziato a lavorare molto presto, a 14 anni, nel settore fondamentale per lo sviluppo del mio paese: il sughero. A 16 anni gestivo già un reparto in un sugherificio e nel 1980 mio zio, che aveva un sugherificio, chiese a mia madre se voleva subentrare nella società. L'accordo con mamma, dalla quale ho ereditato lo spirito e l'entusiasmo, si fece e in breve tempo mi ritrovai a guadagnare come i miei fratelli maggiori, Enrico e Giovanni, che avevano un'officina e che oggi gestiscono con me l'azienda. Poco tempo dopo io e i miei fratelli chiedemmo allo zio di lasciarci l'azienda e dopo vari tentativi arrivò finalmente il sì. Continuavo a lavorare nel sughero ma capivo che non era la mia vera passione e non mi permetteva di sviluppare la mia creatività diversamente da quando mi dilettao nella pittura, il mio hobby preferito. Ritenevo il settore del sughero piuttosto chiuso alle innovazioni ma, nonostante ciò, cercai sempre di innovare i sistemi produttivi attraverso la sperimentazione di nuovi macchinari. Nei primi anni Novanta l'azienda era ben avviata e si ottennero degli ottimi risultati ma il sugherificio non aveva prospettive di sviluppo. Una mattina di febbraio del 1998 un mio collaboratore mi comunicò di aver avuto un'idea estranea al settore e di volerne verificare l'originalità recandosi alle fiere del giocattolo. Rimasi, da subito, molto incuriosito da quell'idea e mi feci mostrare dal mio collaboratore il nuovo oggetto composto da un tubo di plastica all'interno del quale erano state inserite due calamite e una pallina di un cuscinetto. La mia curiosità, in un primo momento mista a un certo scetticismo, si trasformò in un forte convincimento circa le potenzialità del nuovo gioco. Finalmente, pensai, avevo la possibilità di dare una svolta alla mia vita e di concretizzare pienamente tutto il mio potenziale creativo e artistico. In un primo momento, la mia famiglia (a parte mia moglie) e i miei fratelli erano piuttosto scettici sul nuovo progetto, ma poi, grazie alla mia forte determinazione, riuscii a convincere pure loro e a gettare le basi per la nuova esperienza. Nel 1999 io e i miei fratelli iniziammo il tour delle banche che non davano credito al prodotto poiché si trattava di una realtà sconosciuta in Sardegna. Quindi, per investire sull'idea del nuovo prodotto fu necessario dismettere il sugherificio, poiché le banche erano scettiche. Percepivo, inoltre, insicurezza e preoccupazione da parte dei dipendenti, ai quali era stato però garantito il collocamento nella nuova società. Ho avuto proprio un bel coraggio a lasciare l'attività del sugherificio e a lanciarmi nel mondo dei giocattoli ma, si sa, il coraggio è la virtù tipica di chi vuole fare l'imprenditore e io sono sempre stato una persona coraggiosa. Il 21 settembre del 2002, finalmente, la nuova fabbrica inaugurò ufficialmente davanti a cinque-

---

\* Edoardo Pio Tusacciu.

cento invitati. Ricordo con simpatia lo stupore degli invitati nel momento in cui feci scendere dall'elicottero, prima di me, una pecora con un fiocco blu al collo. Tante persone mi chiesero la spiegazione di un tale gesto un po' inusuale, ma la mia provocazione era volta, da una parte, a ribadire le mie profonde radici sarde che sarebbero state alla base della neonata azienda, dall'altra, a far capire che spesso i peggiori nemici dei sardi siamo proprio noi sardi. Infatti, abbiamo sempre paura di andare nel mondo a proporre i nostri prodotti, la cui gestione è generalmente affidata a società o aziende non sarde. Io, invece, non ho mai avuto il timore di confrontarmi con il mondo esterno e lo dimostra il fatto che, quando ancora la mia azienda non era conosciuta, andai subito negli Stati Uniti a cercare di promuovere i miei prodotti.

Veniamo ora alla realtà aziendale vista da vicino. Per prima cosa devo ringraziare i miei collaboratori, esperti del settore, che grazie alle loro conoscenze e alla loro professionalità mi hanno permesso di concretizzare il mio progetto e di realizzarlo in maniera completa. La mia azienda, la Plastwood, si occupa di giochi magnetici, inizialmente sotto il marchio Geomag e successivamente dal 2003 con il marchio Supermag. Ci terrei a precisare che noi non abbiamo più niente a che fare con Geomag, un'azienda che ora ha la produzione in Svizzera. Noi, invece, continuiamo a produrre nella sede centrale di Calangianus, con il marchio Supermag. A proposito, ho ricevuto tante domande sul perché abbiamo deciso di accentrare tutta la nostra attività in Sardegna. È molto complesso gestire un'azienda che esporta in tutto il mondo, inserita in una realtà come quella di Calangianus, in Sardegna. Come dimostra la mia storia, non ho avuto paura di credere in un'idea nuova e di confrontarmi con il mondo esterno. Inizialmente, abbiamo avuto il vantaggio di essere la prima azienda a proporre un gioco basato sui magneti e sulle sfere e non abbiamo dovuto confrontarci con un mercato già saturo. Per questo motivo l'azienda è cresciuta così rapidamente esportando in tutto il mondo. Ora, invece, il mercato internazionale si trova in una situazione particolarmente delicata nella quale Paesi come la Cina e l'India immettono prodotti competitivi a basso costo. Nonostante ciò, ritengo che il fatto di aver concentrato tutte le attività dell'azienda a Calangianus non rappresenti un totale handicap ma sia, invece, un'opportunità da sfruttare.

In un momento come quello attuale in cui molte aziende preferiscono delocalizzare la propria attività in Paesi a basso costo di manodopera, la concorrenza nel settore dei giocattoli magnetici sta diventando sempre più agguerrita. In una tale situazione, per me e per la mia azienda si apre una nuova sfida: quella di dimostrare che il concetto di qualità e soprattutto di sicurezza non può in alcun modo essere barattato con la volontà di ridurre i costi e, quindi, di avere margini più alti per i prodotti. In definitiva, il nostro punto di forza per il futuro è rappresentato dal concetto di *made in Italy*, sicurezza e qualità dei prodotti.

Un altro punto di forza della mia azienda consiste nel poter contare su molti dipendenti fra i 25-35 anni, persone giovani che garantiscono dinamicità e nuove idee riguardo allo sviluppo dei nuovi prodotti. Sono molto contento del fatto che la mia azienda offra l'opportunità a numerosi giovani preparati e qualificati, soprattutto sardi, di crescere in una realtà stimolante. Spesso, i giovani sardi dopo aver conse-

guito una laurea o un master fuori dalla Sardegna, hanno in realtà poche opportunità di poter tornare nella loro terra e la mia azienda può offrire loro una possibilità in tal senso. Tuttavia, è bene tenere presente il fatto che i giovani, da soli, non sono sufficienti, ed è necessario affiancarli a un management di grande esperienza che si preoccupi di farli crescere attraverso un percorso professionale ben tracciato.

Per quanto riguarda l'attività aziendale in senso stretto, stiamo notando che l'effetto novità e sorpresa, dopo sette anni d'attività è ormai terminato e ci avviamo verso un riposizionamento aziendale. Abbiamo imparato alcune regole che nell'iniziale fase d'entusiasmo, e se vogliamo dirlo anche d'incoscienza, avevamo ignorato. A partire dall'anno scorso, con la serie Model Kit abbiamo rivitalizzato non soltanto il design dei prodotti ma anche il packaging, studiando un nuovo marchio aziendale. Infatti, lo sviluppo del nuovo catalogo 2006 è stato accompagnato da una nuova veste grafica che andrà a segnare il passaggio al nuovo mondo Supermag. Il *restyling* grafico ha permesso di delineare un *layout* che identifichi tutti i prodotti a marchio Supermag e nel quale siano individuate le informazioni necessarie per il fronte *pack* a partire da una *brand area* facilmente riconoscibile fino alla *sub-brand area* per l'identificazione della linea. Inoltre, sono stati inseriti i numeri dei pezzi presenti nella scatola, il nome del modello e l'età di riferimento. Sul retro del *pack* abbiamo inserito le immagini delle costruzioni alternative che si possono realizzare con i pezzi presenti nella scatola, per evidenziare il fatto che il nostro prodotto è caratterizzato da un'alta giocabilità. Nel *packaging*, infine, sono state inserite tutte le informazioni relative agli alti standard di sicurezza e qualità che contraddistinguono i prodotti Supermag, dall'utilizzo di materiale anallergico e atossico, alle materie prime di altissima qualità, alle rigide procedure di certificazione a garanzia del prodotto (i prodotti Plastwood sono certificati dall'Istituto italiano sicurezza giocattoli, anche in conformità con le norme americane CPCS ASTM, ciò significa che Supermag soddisfa i requisiti di sicurezza richiesti dalla legge a livello internazionale).

Abbiamo capito che una buona strada per innovare i nostri prodotti e renderli più prestigiosi e appetibili in un mercato sempre più concorrenziale è rappresentata dall'acquisizione delle licenze, a cominciare dal prestigioso *brand* Ferrari, al quale abbiamo affiancato altre due importanti licenze: National Geographic e Ninja Turtles, i cui prodotti stanno per essere lanciati.

Verso la fine del 2005 abbiamo sviluppato l'*action figure* di Supermag, un omino base personalizzato a seconda delle diverse licenze, interamente magnetico, che inaugurerà un nuovo mondo nell'ambito del *brand*. Principalmente, la nostra attività nel gioco delle costruzioni magnetiche si basa sulla barretta e sulla pallina con le quali si realizzano oggetti, la moto, la macchina o la casa. L'omino da noi realizzato può diventare ninja o pilota cambiandogli la testa o altri elementi, ha uno scheletro costituito da barrette e palline e apre la strada per un nuovo concetto – che lanceremo nel 2007 – in base al quale con barrette e palline si costruirà la struttura di qualcosa che verrà vestito, in un secondo momento, per completare la costruzione del modello.

Ultimamente, ci siamo accorti che Supermag stava interessando più gli adulti che i bambini (il nostro target di riferimento): con l'introduzione della barretta fi-

lettata e delle ruote abbiamo cercato di riavvicinare il bambino al mondo del giocattolo focalizzando, parallelamente, la nostra attenzione sulle bambine, intervenendo sui colori e proponendo una serie di oggetti attraenti per le bambine e tipicamente femminili.

Attualmente la nostra gamma di prodotti, comunque in via di espansione, è suddivisa in tre linee principali.

- 1) Linea Classic: la linea madre dell'azienda, quella su cui abbiamo basato, inizialmente, la nostra attività. All'interno di questa linea abbiamo prodotti basati esclusivamente su elementi magnetici, che permettono di dare alla fantasia del bambino una completa libertà, e prodotti composti da elementi magnetici e filettati, questi ultimi in grado di creare lo scheletro solido delle strutture.
- 2) Linea Speed: i prodotti della linea Speed sono tutti ispirati al mondo dei motori e della velocità e seguono il principio delle *model kit*. Gli elementi magnetici e avvitabili (filettati) consentono di creare numerose combinazioni e di garantire ai modellini costruiti una struttura modificabile secondo i propri gusti, ma allo stesso tempo solida. Questa linea comprende i prodotti a licenza Ferrari ai quali, quest'anno, abbiamo aggiunto il modello F430 e i piloti M. Schumacher e F. Massa. Uno dei prodotti di punta della linea Speed per il prossimo Natale è rappresentato dalla Ultrabike, un modello che prende spunto dalle Moto GP.
- 3) Linea Adventure: linea dedicata all'avventura e alla natura. La linea è suddivisa in prodotti a licenza National Geographic e prodotti a licenza 4Kids (TMNT: Tartarughe Ninja). La linea NG è composta da una serie di animali e dalla linea dei monumenti, fra i quali il Big Ben di Londra. All'interno di ogni scatola NG è presente una scheda didattica che esamina, in breve, le caratteristiche dell'animale, o, nel caso dei monumenti, spiega la storia della costruzione e fornisce altre informazioni utili.

La linea TMNT è la vera novità. Come ho detto prima, Supermag si è orientata verso il mondo delle *action figures*, creando dei veri e propri supereroi magnetici. In più, l'omino ninja è compatibile con tutti i modelli Supermag.

Per quanto riguarda il futuro, verso la fine del 2006 verrà ultimata la costruzione di un edificio di tre piani a Calangianus, a poche decine di metri dalla sede centrale di PlastWood, che procurerà altri 25.000 metri quadrati di superficie coperta i quali verranno adibiti principalmente a magazzino e nuovi reparti produttivi. Sono convinto che gli investimenti in tecnologia siano l'unico modo per restare competitivi in un mercato così complesso. Fino a questo momento, il grosso del nostro fatturato è stato realizzato in gran parte in Italia e in Germania ma per il futuro ci stiamo orientando verso un'espansione in campo internazionale, come negli Usa, in misura proporzionale al valore dei singoli mercati nazionali. A tal fine è necessario potenziare il ruolo delle nostre filiali e puntiamo ad aprirne, tra il 2006 e il 2007, una in Giappone, con sede a Tokyo, e una in Francia. Le nuove filiali affiancheranno quelle già esistenti negli Stati Uniti, in Germania, in Irlanda, nel Regno Unito e a Dubai (in realtà una presenza d'appoggio al nostro distributore).

Vorrei concludere il mio intervento sottolineando anche l'alto valore sociale ed educativo di Supermag. È certamente importante il fatto di investire, produrre, realizzare nuovi prodotti, espandere il proprio mercato, ma credo che il fatto di poter fornire un prodotto che aiuti i bambini nell'apprendimento e stimoli la loro creatività e fantasia dia, allo stesso tempo, un enorme valore al prodotto. Abbiamo già collaborato con alcune scuole, apprezzando il feedback positivo da parte degli insegnanti entusiasti di poter fornire ai bambini un prodotto didattico di alto valore. Abbiamo anche avuto notizie sull'impiego di Supermag nel caso di bambini autistici, chiusi nel loro mondo, ma che grazie al nostro prodotto riescono a esprimersi. Inoltre, vorrei sottolineare il caso di un signore di Varese semiparalizzato che ha affermato di aver riscoperto la gioia di vivere proprio grazie al mio gioco. Il fatto che anche solo una persona, ma ce ne sono tante altre, riscopra la gioia di vivere grazie a una mia invenzione è veramente qualcosa di eccezionale. Provo, infine, una grande soddisfazione anche quando gli studenti si interessano alla Plastwood, la cui storia ed evoluzione diventa spesso l'oggetto delle loro tesi universitarie.

Chiudo dicendo che i sardi dovrebbero svegliarsi un po' e non piangersi addosso in continuazione adducendo delle scuse spesso infondate. Spero che la mia storia possa convincere altri sardi del fatto che non si debba avere alcun timore nel proporre nuove idee e nel proporle a tutto il mondo. Chiudo con una frase che cito sempre durante i miei discorsi: «Le idee quando sono nuove sono sempre illogiche per chi non le ha pensate».

# Percorsi filmografici

## I videogame sono più avanti?

### Cinema e videogiochi: le opportunità pedagogiche e didattiche in rapporto alle dinamiche di percezione e fruizione dei giovani spettatori contemporanei\*

La domanda posta dal titolo non vuole ridursi allo spunto per un dibattito sulla rivalità tra cinema e videogiochi, né sulla presunta superiorità o efficacia dell'uno o dell'altro *medium* o, ancor meno, sui presunti effetti negativi o positivi rispetto ai processi di crescita e socializzazione. Piuttosto si pone come punto di partenza per una riflessione più ampia sulle dinamiche di scambio sempre più profonde tra i due formati audiovisivi che li rendono particolarmente apprezzati dai fruitori più giovani: per l'elevato grado di spettacolarità che tende al coinvolgimento fisico oltre che puramente psicologico; per l'esibizione di un "meraviglioso" sempre più hi-tech fino all'intreccio sempre più serrato con altri *medium* e format comunicativi, che stimola l'immersività in un sistema comunicativo integrato vissuto come appagante, stimolante e divertente. Ma, soprattutto, invita a interrogarsi sulle potenzialità di tipo didattico e pedagogico degli elementi che li caratterizzano in profondità, pur considerando le specificità di ciascuno.

In questo panorama, la categoria di ludico appare centrale non solo in riferimento all'esplicitazione del gioco interattivo, condizione base di ciascun videogioco, ma come atteggiamento percettivo e cognitivo che si irradia a molteplici canali comunicativi contemporanei, dal cinema postmoderno ai videofonini, dalle chat ai blog multimediali, dai videogiochi ai videoclip musicali e agli spot pubblicitari.

Infine, con vezzo tipicamente postmoderno, la domanda di partenza vuole essere una citazione a un tempo affettuosa e problematica, soprattutto considerando lo sviluppo dei saperi operativi dei più giovani e il non altrettanto dinamico metro di giudizio adoperato da noi "vecchi adulti" nei confronti dell'innovazione tecnologica e delle sue applicazioni nel campo dell'intrattenimento e dello svago. Il titolo di questo intervento si ispira infatti a un frammento del dialogo nella prima parte de *La storia infinita* (Petersen, 1984), in cui l'anziano libraio affronta Bastian, che si era rifugiato nella sua libreria per sfuggire alle angherie dei compagni di scuola. Apparentemente allergico alle giovani generazioni, il burbero personaggio si rivolge così all'impaurito ragazzino: «I videogame sono più avanti. Qui vediamo solo piccoli oggetti rettangolari: si chiamano libri. Richiedono un certo impegno e non fanno bip bip...». Di fronte a questa ostilità, Bastian replica immediatamente che anche lui ama i libri e sciorina una lista di testi amati, che comprende *L'isola del tesoro*, *L'ultimo dei Mohicani*, *Ventimila leghe sotto i mari*, *Il mago di Oz*, *Il signore degli anelli*, *Tarzan*.

---

\* Michele Marangi.

La sequenza mi sembra particolarmente emblematica. All'inizio degli anni Ottanta, quando i videogiochi stanno cominciando a svilupparsi e a diffondersi sul mercato – seppure in versioni con grafiche molto elementari e senza particolari dimensioni narrative, limitandosi spesso a battaglie meccaniche o prove di abilità in cui il passaggio di livello era dovuto all'esaurimento degli oggetti da colpire – gli adulti attribuiscono a tale medium un carattere esclusivamente alienante, ben diverso dai valori culturali e formativi della letteratura. Il cinema appare in una terra di mezzo, capace di mediare le sue specificità codico-linguistiche e il suo appeal sui più giovani con la possibilità di recuperare strutture narrative ormai collaudate nell'universo letterario. Non a caso, tutti i titoli proposti da Bastian hanno avuto, prima o dopo, varie versioni cinematografiche.

Ma a oltre vent'anni di distanza è interessante riflettere su uno stimolante paradosso che all'epoca non poteva ancora essere identificato. Proprio *La storia infinita* ha una struttura testuale e uno sviluppo narrativo che funziona da sintesi su tutti e tre i medium narrativi, letteratura, cinema e videogiochi. L'interattività tra lettore e personaggio della storia, la necessità di entrambi di allearsi per superare le molteplici prove sul percorso, il ricorso a una serie di tecniche, oggetti e personaggi che permettono di avere dei bonus (il volo del Fortunadrigo, i consigli degli anziani gnomi per affrontare la sfiga, i poteri magici dell'Aurin come oggetto simbolico da utilizzare nelle situazioni più difficili), il raggiungimento dell'obiettivo che permette di vincere la sfida contro le forze del Male, salvando il regno di Fantasia e garantendosi la possibilità di ricominciare ciclicamente a immaginare e vivere storie fantastiche.

A ben vedere, tutti questi elementi non appartengono solo alla tradizione narrativa fiabesca, ma caratterizzano ormai da oltre un decennio la maggior parte dei videogiochi. In questo senso, ci sembra davvero una “storia infinita”, in cui assistiamo ciclicamente alla trasformazione dei linguaggi e delle modalità narrative, senza però perdere nulla dell'eredità culturale, estetica e percettiva precedente, in un processo che Bolter e Grusin (2002) definiscono di “rimediazione” e Manovich (2002) sintetizza bene in riferimento ai nuovi media digitali, tra cui il videogame. Infatti, se da un lato la computerizzazione della cultura contribuisce a nuove forme di linguaggio, come i videogiochi, dall'altro ridefinisce quelle preesistenti, quali la fotografia e il cinema, per cui appare necessario chiedersi con quali modalità e quali effetti culturali i new media ridefiniscano i linguaggi audiovisivi. Il merito della questione non è ovviamente solo tecnologico, ma concerne il paradigma stesso di immagine e il rapporto tra realtà e rappresentazione, tra simulazione ed esperienzialità, interrogandosi sulla funzione, e sulle trasformazioni, dei linguaggi mediatici nella società contemporanea. In questa prospettiva, non solo il cinema diventa spesso un riferimento obbligato, ma appare necessario considerare in modo più approfondito i parallelismi tra l'evolversi dei nuovi media e la storia del cinema.

Su queste basi, nel saggio si è scelto di privilegiare un atteggiamento più incline alla scoperta di nessi e alla ricerca di prospettive metodologiche da percorrere nella realtà, senza nutrire viceversa alcuna pretesa di sistematizzazione dei rapporti tra cinema e videogiochi, ma piuttosto provando a riflettere sulle valenze didattiche e pedagogiche dell'intreccio tra questi due linguaggi e dell'impatto che hanno sulle generazioni più giovani.

In estrema sintesi, il saggio si divide in due parti complementari. In primo luogo, si affronteranno le complesse dinamiche di scambio tra cinema e videogiochi, considerando da un lato le caratteristiche del cinema postmoderno e dall'altro le tipicità del linguaggio digitale dei videogame. Successivamente, ci si concentrerà sulle potenzialità dei videogiochi, e più in generale delle narrazioni audiovisive “consumate” dai più giovani, per stimolare una riflessione sulle applicazioni didattiche e pedagogiche di tali linguaggi.

Per ragioni di spazio, ma anche di opportunità operativa, ci si limiterà a identificare in sintesi alcuni nodi teorici, tentando di individuarne i potenziali sviluppi metodologici, con particolare attenzione all'intervento didattico e formativo, citando solo alcune opere significative, senza però poter approfondire l'analisi verso una vera e propria prescrizione operativa su singoli casi.

### CINEMA POSTMODERNO E VIDEOGIOCHI: UN RAPPORTO DIALETTICO

Sempre più, nel cinema contemporaneo, un ruolo di primo piano è assunto dall'apparato tecnologico, sia sul piano produttivo e realizzativo che su quello fruitivo.

La dimensione tecnologica, che peraltro ha sempre giocato un ruolo fondamentale, ma spesso non sufficientemente sottolineato, nell'evoluzione dello stile cinematografico, è un aspetto chiave per comprendere gli sviluppi del cinema contemporaneo, perlomeno su un duplice livello. Sul versante produttivo, la necessità di grandi budget e di investimenti complessi non si giustifica semplicemente con l'obiettivo di avere effetti speciali sorprendenti e un livello tecnologico elevato, necessari per stupire sempre più lo spettatore “infantile” postulato dalla New Hollywood della coppia Spielberg-Lucas. Oltre a questo aspetto, peraltro attivo almeno dalla seconda metà degli anni Settanta, va considerato il mutamento strategico dell'investimento finanziario legato al cinema, in cui spesso il film in sé non è che una parte di una grande operazione di *merchandising* che prevede mille altre realizzazioni, tra cui sono sempre più importanti i videogiochi che vengono tratti dal film stesso o vi sono apertamente ispirati, attivando un indotto particolarmente congruo rispetto alle royalties di sfruttamento delle immagini e delle storie. In questo senso, le parentele tra cinema postmoderno e videogiochi non vanno ricercate solo sul piano testuale e stilistico, ma inserite in un contesto più ampio di alleanze strategiche a livello finanziario e promozionale.

L'impegno produttivo trova poi un perfetto riscontro sul versante fruitivo, con una progressiva mutazione del destinatario in uno “spettatore hi-tech”, che si gode, ed esige, la visibilità dell'innovazione tecnica, la spettacolarità dell'effetto speciale, la riconoscibilità di trucchi conosciuti in anticipo ed esperiti puntualmente laddove ce li si aspettava. Senza cadere in alcun facile moralismo o demagogia, in particolare rispetto all'atteggiamento dominante del mondo scolastico, appare oggi necessario essere consapevoli dell'avvenuta mutazione dello spettatore audiovisivo, in particolare quello più giovane, che non solo accumula molteplici visioni, ma accresce le sue competenze, che potremmo definire “naturali”, di fronte ai continui processi di spettacolarizzazione e di ostentazione tecnologica operanti nel cinema contempo-

raeano. Ciò comporta una progressiva crescita di competenze spettatoriali innate e attiva una crescente complessità nell'interazione tra testo e fruitore, secondo una logica tipica dei sistemi narrativi ipertestuali e della prassi enunciativa dei new media in genere (Johnson, 2006).

Capita frequentemente, in molti film degli ultimi anni, di riscontrare l'ambiguità dei narratori – con il conseguente decentramento del senso complessivo in una ridda di punti di vista possibili – e l'ipertrofia dell'intreccio, che a sua volta causa una relativizzazione dell'importanza della storia narrata, che in qualche modo si riduce a tema da variare o serializzare con infinite possibili variazioni. Si tratta di un'operazione metanarrativa che, a partire dal tema di base, si preoccupa di esplorare tutti gli sviluppi potenziali, una vera e propria deriva del racconto che appare ritmata più sulle caratteristiche di un giocatore interattivo che su quella di un lettore/spettatore passivo.

Il pensiero corre subito a film come *Pulp Fiction* (Tarantino, 1994) *Il favoloso mondo di Amélie* (Jeunet, 2001) o *Matrix* (Wachowski, 1999), ma a ben vedere la stessa occorrenza si può riscontrare in film rivolti esplicitamente all'infanzia come *Principi e principesse* (Ocelot, 1999) *Galline in fuga* (Park, Lord, 2000) o *Alla ricerca di Nemo* (Stanton, Unkrich, 2003), per tacere ovviamente dei film ispirati o tratti da videogame, ma ricordando invece il prototipo di questo tipo di narrazione mediana, ovvero *I predatori dell'Arca perduta* (Spielberg, 1981), che appare a un tempo l'ispiratore di uno dei game più amati e giocati di sempre, quale *Tomb Raider* e di tutto il cinema ludico-spettacolare degli anni Ottanta e Novanta.

Lo spettatore contemporaneo si ritrova così a poter/dover scegliere il proprio percorso in una sorta di interattività e di riconoscimento di competenze – in particolare nella capacità di cogliere i livelli metanarrativi e gli aspetti più ludici – che ancora una volta rimandano alle narrazioni ipertestuali e avvicinano lo spettatore cinematografico al fruitore dei new media.

Ciò sembra comportare sempre più frequentemente l'attestazione di nuove competenze e di una nuova posizione dello spettatore, da un lato solleticato al coinvolgimento sensibile rispetto al meraviglioso tecnologico e all'ipertrofia narrativa, dall'altro riconosciuto come interlocutore “esperto” che sa di partecipare al gioco finzionale ed esige un ruolo nella scelta dei percorsi praticabili, meno succube rispetto all'univocità narrativa del cinema classico e meno spaventato dallo straniamento critico del cinema moderno.

La trasformazione del cinema in senso ludico va associata non solo all'attenzione per i gusti di spettatori sempre più abituati a utilizzare e apprezzare i videogiochi, ma anche al ricambio generazionale. Molti giovani autori contemporanei sono infatti i rappresentanti di una generazione che ha da sempre, naturalmente, fruito la visione cinematografica in scala ridotta, di fronte alla televisione o in cassetta, e spesso frammentata o interfacciata con altri linguaggi visivi, dagli spot ai clip, dai fumetti ai videogiochi.

Il cinema contemporaneo crea flussi emozionali che inglobano lo spettatore, in un rapporto non più scopico ma quasi “tattile”, con una profonda ridefinizione dell'intero processo enunciativo, in cui l'iper-realtà della rappresentazione del reale stimola un iper-coinvolgimento dello spettatore, che va però a innestarsi su una

profonda consapevolezza dello stesso di entrare in un circuito rappresentativo e comunicativo caratterizzato dalla ludicità e dalla partecipazione emozionale. Un ludico disincanto, come ben sintetizza il titolo di un libro chiave sul cinema postmoderno (Negri, 1996).

Di fronte a tale scenario, appare necessario osservare il cinema contemporaneo in prospettiva, collegandolo a trasformazioni di più larga portata, in cui l'importanza del "sentire" rimanda alla riflessione di Lyotard (1981) sulla crisi dei grandi racconti e l'idea di immagini "più che reali" incontrano le riflessioni di Baudrillard (1987) sulla nozione di simulacro, seppure letta al contrario: non è più il dissolversi della realtà dietro l'immagine, ma il divenire realtà da parte dell'immagine.

La mobilitazione dello spettatore e la sempre maggiore ricerca di un livello empatico – pur con una consapevolezza di fondo (istintiva, verrebbe da dire pensando alla generazioni più giovani) del proprio ruolo tipica del fruitore postmoderno – operata da molto cinema contemporaneo appaiono per molti versi logiche, in un rapporto dinamico e continuamente reversibile di causa/effetto, rispetto alla diffusione sempre maggiore dei videogiochi. Il confronto tra le forme cinematografiche contemporanee e l'universo dei videogiochi, sembra necessario per almeno tre motivi:

- la ricorrenza del tema della ludicità e del gioco all'interno di tutte le analisi sul cinema postmoderno;
- la continua osmosi dai film ai videogiochi, o viceversa, di temi narrativi, forme stilistiche e spesso anche personaggi;
- la diffusione sempre crescente dei videogiochi presso gli spettatori più giovani, con un conseguente aumento di competenze audiovisive che vengono a formarsi prima ancora di una prassi o, come si sarebbe detto un tempo, di un "gusto" cinematografico.

Il cinema stesso, per molti versi, è di per sé un videogioco, come suggerisce brillantemente Canova (1998), in una precisazione terminologica che può apparire provocatoria ma a ben vedere è assolutamente pertinente:

L'unico caso di videogioco che a tutt'oggi conosciamo è il cinema. Solo il cinema coinvolge lo sguardo (il "video") in un gioco. Gli altri videogiochi – quelli che oggi si chiamano così – nascono da una sorta di paradosso linguistico: nonostante promettono "gioco" per gli occhi, in realtà si giocano poi con le mani, o con le dita. Cioè con gli arti che servono per spostare il mouse, per cliccare e smanettare, o per digitare messaggi sulla tastiera del computer. Come dire, cioè, che i videogiochi sono dispositivi prevalentemente tattili (è il dito che mi consente di interagire), laddove il cinema è ancora quasi esclusivamente scopico (è l'occhio che mi fa entrare dentro il film).

La dialettica tra i due formati audiovisivi non è tuttavia così semplice e immediata, come dimostrano i fallimentari tentativi di rendere sullo schermo la tipicità dei videogame, come apparve chiaramente per i primi titoli che, ormai oltre dieci anni fa, tentarono di trasporre in pellicola gli universi ludici: *Super Mario Brothers* (Morton-Jankel, 1993), *Street Fighter - Sfida infernale* (De Souza, 1994) e *Mortal Kombat* (Anderson, 1995).

In questi casi il videogioco sfruttava l'immaginario narrativo del cinema permettendo al giocatore di contaminarlo liberamente, mentre il film ha tentato di ripro-

durre il dinamismo del videogioco dimenticandosi di una componente fondamentale: il coinvolgimento in prima persona del giocatore.

Lo scarso successo delle trasposizioni dirette tra gioco e film risiede nella loro diversa organizzazione narrativa: allo spettatore cinematografico non viene permesso nessun intervento nei riguardi della trama stessa. Diversamente nei videogiochi è l'azione partecipe a essere l'elemento fondamentale, o meglio la scelta di un'azione all'interno di un contesto. La trama in questi casi contestualizza le reazioni del giocatore rendendolo contemporaneamente protagonista e spettatore dell'evento stesso.

Inoltre, un videogame si può interrompere, mettere in attesa, riprendere più tardi, lo si può giocare in presenza di altri, a volte in condizioni di competitività. Nel racconto cinematografico il tempo fa parte della struttura narrativa, mentre nel videogioco il tempo è frantumato, discontinuo, pur seguendo una logica ipertestuale che tuttavia è il giocatore a dover ricostruire.

La principale differenza tra i due formati, dunque, va attribuita al ruolo della narrazione e alle funzioni del fruitore.

Ancora oggi, la maggior parte dei videogiochi si concentra sull'azione fine a se stessa, semmai evocando un'atmosfera narrativa tratta da qualche film. Viceversa, il cinema ha bisogno, *in primis*, di una storia da raccontare su cui semmai innestare stilizzazioni e strutture tipiche dei videogiochi.

Di nuovo, quindi, l'impossibilità del coinvolgimento fisico diretto crea il divario tra i due linguaggi. Ma è interessante anche un'altra considerazione: il fallimento dei tentativi di adattamento e di transcodifica narrativa da un ambito a un altro, quando tali sforzi si riducono a una semplicistica illustrazione. La cosa non è nuova, basti pensare alla pletora di pessimi film che garantiscono la fedeltà ai romanzi "da cui sono stati tratti". La comunicazione tra linguaggi non passa quindi attraverso le superfici illustrative o le pose esteriori, ma piuttosto tramite una consapevole sperimentazione in cui gli elementi tipici di un genere narrativo vengono adattati e riscritti produttivamente all'interno del proprio contesto di riferimento.

## LE POTENZIALITÀ OPERATIVE IN CAMPO DIDATTICO E PEDAGOGICO

È in questa direzione, quella del reciproco scambio e sviluppo, che oggi i rapporti tra cinema e videogioco non sembrano così fragili e aleatori: negli ultimi anni, il cinema ha sempre più frequentemente utilizzato linguaggi e codici elaborati dai videogiochi, non tanto sul piano puramente illustrativo, ma piuttosto modificando i ritmi narrativi, le schematizzazioni simboliche e, soprattutto, modificando la linearità della narrazione in ciclicità ricorrente.

Pur in presenza di specificità enunciative ben delineate – l'interattività fisica dei game, il maggiore coinvolgimento narrativo del film – tra i due linguaggi iniziano a verificarsi degli scambi produttivi, con i ritmi dei videogiochi che influenzano i modi di raccontare dei film, modificando anche le tipologie narrative. Il cinema, da parte sua, non solo ha fornito sfondi scenografici o riferimenti narrativi a game famosi, ma ha anche permesso nuove modalità di sguardo che permettono molteplici opzioni di scelta visiva al giocatore, che può spesso decidere se giocare in soggettivi-

va, in oggettiva irrealistica, in oggettiva classica, con angolazioni più o meno marcate e via dicendo. Tale “prestito”, metabolizzato in modo sempre differente dai diversi videogiochi, ha però in qualche modo modificato l’idea stessa di visione e di messa in scena cinematografica, anche in relazione all’enorme diffusione dei videogiochi che a loro volta hanno riesportato al cinema certe modalità di fruizione innovative.

Di fronte a questa osmosi, è emblematico registrare una riflessione ospitata alcuni anni fa sui *Cahiers du cinéma*, rivista di culto dei cinefili di tutto il mondo, da parte del direttore dell’epoca, Charles Tesson (2000): «si impara più sulla messa in scena cinematografica, arte dello spazio, giocando con Lara Croft in *Tomb Raider*, piuttosto che guardando le evoluzioni di Indiana Jones nei film di Spielberg. [...] Il centro di gravità del cinema si sposta, e appare oggi più presente e attivo al di fuori delle sue frontiere tradizionali che non al suo interno».

Al di là di ogni valutazione su un paragone di questo tipo, ai nostri fini appare particolarmente interessante la constatazione sull’efficacia didattica di Lara Croft a proposito degli elementi che caratterizzano la messa in scena cinematografica: non solo lo spazio del “set” inteso nell’accezione di profilmico scenografico e luministico, ma anche gli spazi della visione, sia in riferimento al coinvolgimento dello sguardo spettatoriale, sia rispetto alla gestione di tutte le opzioni del filmico, dai piani dell’inquadratura, ai movimenti di macchina, alle angolazioni, alle soggettive e così via.

Un altro aspetto appare interessante rispetto a una concreta utilizzazione pedagogica: la notevole valenza didattica di un approccio ludico, così spesso dimenticato quando la scuola cerca di confrontarsi con gli audiovisivi. Non si tratta di una prospettiva riferita solo agli ultimi anni, come dimostra il parere di Caillois (2004): «I giochi rendono la vista più penetrante, il tatto più sensibile, lo spirito più metodico o più ingegnoso. Ogni gioco rinforza, acuisce le possibilità fisiche o intellettuali. Attraverso il livello del piacere e dell’ostinazione, rende facile ciò che prima era difficile o noioso».

Il problema, in questo caso, non appare quindi solo quello dei limiti di interattività operativa dello spettatore cinematografico, poiché il piacere della visione e il piacere del gioco sono di per sé eterogenei e l’uno non esclude o sostituisce l’altro. Il rischio, piuttosto, è il tentativo ingenuo e destinato al fallimento di certo cinema d’azione che vorrebbe in qualche modo far scattare nello spettatore dinamiche simili a quelle di un videogioco, dimenticando che proprio i giochi digitali hanno riscritto le possibilità figurative e soprattutto performative dell’azione audiovisiva, su un terreno che il cinema non può, statutariamente quasi, rincorrere.

Viceversa, l’attitudine del giocatore video può inaspettatamente favorire una nuova postura analitica anche nello spettatore cinematografico e, in senso più ampio può favorire modalità di apprendimento non scontate anche in sede didattica. Ciò che il cinema modella, offrendo lo scenario ideale di un comportamento d’azione che nasce da un exploit insormontabile e lascia lo spettatore inebetito per l’ammirazione, il videogioco relativizza. Permette al giocatore di misurare lo scarto tra l’azione eroica, offerta dal cinema, e quella che lui è capace di eseguire, su tutt’altro livello. Per raggiungere una certa padronanza, condizione necessaria per il piacere del gioco, bisogna allenarsi, imparare, far lavorare la propria memoria, ristabilirsi dalle ripetute sconfitte, far tesoro delle lezioni per progredire.

Questo percorso reiterativo che caratterizza il mondo dei videogiochi ci sembra stimolante in riferimento alle logiche didattiche da utilizzare in riferimento agli audiovisivi in genere: la capacità di procedere per tentativi, accettare di percorrere false piste, saper ripartire senza drammi. Se l'acquisizione della dimestichezza e della padronanza del proprio agire è la condizione necessaria per divertirsi durante l'attività intrapresa, bisogna esercitarsi, imparare, far lavorare la memoria, stare attenti ai singoli particolari, riprendersi dopo gli sbagli che si commettono, trasformare gli errori in esperienza utile a poter procedere meglio in futuro. È questo il percorso schematizzabile per il giocatore video; ma qui ci permettiamo di assumerlo *in toto* come perfetta metafora del processo di analisi del film, inteso come procedimento specifico che a sua volta può traslarsi ai modelli di apprendimento: tortuoso e affascinante sentiero che vive di tentativi, di prove e di obiettivi raggiunti solo dopo essere riusciti a sviluppare una molteplicità di competenze, senza però mai perdere il gusto, il piacere del confronto.

L'esperienza videoludica può quindi assumere una notevole valenza in riferimento alla dimensione dell'apprendimento, in particolare per i processi cognitivi riferiti alla dimensione fisica dello spazio, visivo e operativo. I videogiochi restituiscono importanza alla profondità dello spazio e al tempo necessario per percorrerlo, manifestando delle potenzialità pedagogiche nel creare spazi digitali più realistici e profondi di molte immagini contemporanee segnate da una superficialità della rappresentazione che si traduce a sua volta in superficialità della visione (Martelli, 1996).

In questa prospettiva, appare sempre più praticabile la possibilità di utilizzare nuove modalità di narrazioni audiovisive per esercitare lo sguardo o addirittura per imparare a confrontarsi con la simulazione del reale, con la necessità di attivare dei percorsi non solo metaforici, compiendo delle scelte e verificandone le conseguenze. Tale sviluppo di competenze, in particolare, appare indicato per le generazioni più giovani, abituate a confrontarsi quotidianamente con i flussi audiovisivi e spesso abili nel manipolare direttamente le immagini, ma al contempo meno capaci di assumere una postura analitica, a segmentare e riconoscere le diverse parti significanti di un testo o di un contesto, a identificare la molteplicità di spunti simbolici, tematici e culturali.

La prospettiva più produttiva da seguire per attuare un reale confronto tra il cinema e i videogiochi non appare quindi quella delle trasposizioni superficiali o degli adeguamenti reciproci, ma piuttosto quella di una ricerca metodologica che permetta di cogliere i differenti meccanismi di funzionamento – sia dal punto di vista della rappresentazione, che della produzione e della fruizione – e stimoli una reciproca “curiosità”, senza necessariamente imporre adeguamenti in uno dei due campi, in modo da individuare nuovi orizzonti e nuove procedure sia nell'analisi che nella prassi realizzativa.

In questa direzione, gli sviluppi sempre più rapidi delle potenzialità tecnologiche e le conseguenti opportunità sia in fase creativa che fruitiva, riposizionano continuamente il rapporto tra cinema e videogioco con ricadute epistemologiche che, forse solo pochi anni fa, apparivano impensabili. Inizialmente si guardavano i videogiochi con l'occhio del cinefilo: la strizzata d'occhio, la citazione, la discendenza esplicita. Adesso lo sguardo è cambiato, poiché il videogioco si riappropria di que-

stioni che, preesistenti al cinema, vi sono transitate ma appartengono all'universo del racconto (l'*Odissea* come matrice strutturale del videogioco d'avventura) e delle immagini. Ormai il videogioco non ha più bisogno di imitare il cinema per esistere, poiché propone delle ipotesi che il cinema non ha mai potuto formulare. Così pure delle emozioni, di altra natura. Se i videogiochi hanno guardato al cinema (i loro creatori sono anche dei cinefili), oggi sono loro che permettono di guardare in altro modo il cinema, di interrogarlo rispetto alle sue modalità di funzionamento e ai suoi principi teorici. In questo senso, i videogiochi non appaiono semplicemente un fenomeno sociale o un business commerciale, ma lo snodo essenziale di una ridefinizione del rapporto con il mondo del racconto per immagini (Bittanti, 2005).

Le trasformazioni dei linguaggi non possono così essere ridotte a semplice “determinismo tecnologico”, come sottolineano Bolter e Grusin (2002), ma si inseriscono in un processo dinamico più ampio: i new media rielaborano la relazione tra testo e utente, inteso sia come fruitore diretto, sia come soggetto culturale e sociale continuamente ridefinito dalle trasformazioni indotte dal sistema mediatico contemporaneo, dalla fotografia digitale ai videogiochi, dal cinema alla televisione, da Internet alla realtà virtuale, in una ridda di nessi continuamente interfacciati tra queste forme di rappresentazione e quelle più canoniche, a loro volta partecipi di una trasformazione continua.

Il passaggio dalla categoria di mass media a quella di “personal media”, quali sono tendenzialmente i new media digitali, ha anche notevoli ricadute sull'idea stessa di fruizione comunicativa, poiché la pragmatica interattiva e la modularità ipertestuale costringono a rivedere anche alcune categorie analitiche utilizzate finora.

A entrare in crisi è l'idea stessa di testo, formatasi e sviluppatasi finora a partire da forme testuali ben precise che, seppur differenti in relazione alle procedure narrative o alle tipologie rappresentative (pensiamo alle specificità che differenziano un libro, un quadro, una foto e un film), in qualche modo si trovano a essere omogenee in relazione alla distanza “fisica” tra oggetto testuale e fruitore, pur attivando in ciascun caso specifici processi comunicativi che strutturano un preciso dispositivo enunciativo (Bettetini, 1996).

In questo processo l'attenzione si sposta inevitabilmente dalla centralità testuale a quella del fruitore, ovvero del destinatario della comunicazione audiovisiva, che non può più ridursi a semplice spettatore, ma deve almeno trasformarsi, riprendendo la felice intuizione di Weissberg (1989), almeno uno “spect-acteur”: letteralmente, uno spett-attore. Come accade in altri new media, i videogiochi infrangono le barriere tra “dentro” e “fuori”, rispetto al testo; il regime interattivo impone all'utente di non limitarsi a guardare, ma di agire; di passare da spettatore a “spett-attore”; di entrare nel testo perché esso possa attualizzare le proprie potenzialità. Il testo interattivo, quindi, non si limita a predisporre un simulacro, individuabile da un insieme di tracce tecniche lasciate dal lavoro di scrittura; all'istanza simbolica che rappresenta il ricettore si affiancano una serie di dispositivi che costituiscono una vera e propria protesi a disposizione dell'utente per estendere le proprie concrete capacità di azione anche all'interno del testo (Gasparini, 1999).

Questa ridefinizione degli equilibri interni al testo comporta un'ulteriore conseguenza relativa al ruolo del fruitore, che a sua volta si ritrova meno costretto in un

rapporto gerarchico, con i ruoli predefiniti rigidamente, e può operare con maggiore autonomia e creatività. La ridefinizione delle gerarchie non si limita però ai rapporti tra autore, testo e fruitore, ma ha ulteriori conseguenze anche sui modelli della didattica.

Appare emblematico che uno dei principali elementi di lontananza tra universo scolastico e mediatico sia rintracciabile proprio nelle diverse modalità di “apprendimento” che vengono messe in atto: da un lato un’estrema formalizzazione e schematicità, dall’altra una propensione al coinvolgimento emotivo e al divertimento. Come abbiamo già sottolineato in precedenza, la ludicità appare uno dei tratti caratterizzanti del cinema contemporaneo, ma anche dei new media in genere, che vengono utilizzati spesso dai ragazzi come fossero dei giochi, anche quando non si tratta di videogame. Ma la scuola sembra avere ancora molte remore di fronte alla possibilità di imparare divertendosi. Lo sintetizza bene Maragliano (1999):

Una delle più importanti caratteristiche dell’universo dei media (non è un caso che così frequentemente la si rimuova, in sede scolastica) consiste nella drastica apertura che essa opera nei confronti della dimensione ludica: il bambino e il ragazzo giocano con i mezzi, grazie alla complicità, alla facilità, alla piacevolezza degli strumenti di accesso alle macchine, e in questa loro attività recuperano sulla dimensione orizzontale (l’analogia, il confronto, il mettere tutto in rapporto con tutto) quel che eventualmente perdono sulla dimensione verticale (l’approfondimento, l’isolamento dell’unità di conoscenza). In questo senso è da recuperare e convertire a un uso pedagogico una filosofia del gioco [...]. Chi sa giocare, e i giovani e i bambini sanno farlo (in particolare sfruttando la componente ludica sempre presente nei media), non esce dal mondo, ma anzi fa entrare il mondo nei suoi spazi mentali e operativi, e quindi lo pone in discussione: non restringe ma allarga le dimensioni della realtà.

In questo senso appare perlomeno riduttivo continuare a interrogarsi superficialmente se i videogiochi facciano male o bene ai più giovani. Come già accaduto in precedenza per il cinema stesso e per la televisione, ancora una volta si assiste alla grande divisione tra chi pone l’accento negativo sul fattore mimetico e chi viceversa sottolinea le caratteristiche positive di una funzione catartica, come sottolinea Alinovi (2004). In questo senso, la mimesi identifica un processo imitativo del videogiocatore, che attraverso l’interattività con le immagini crea un rapporto di identificazione ancora più intenso rispetto alla visione passiva, con il rischio di generare comportamenti patologici e/o ossessivi. A queste preoccupazioni, risponde chi invece parla di catarsi, ovvero sottolinea come la spettacolarizzazione stilizzata nei videogiochi stimoli una lungimiranza critica, come valvola di sfogo per l’aggressività, e sviluppi una mente ipertestuale, capace di utilizzare strategie cognitive parallele e sempre più adeguata a orientarsi nella complessità reticolare del mondo contemporaneo.

Per quanto ci riguarda, oltre ogni divisione eccessivamente manichea, la speranza è che questo intervento possa aver stimolato una riflessione ulteriore sulle potenzialità didattiche e formative che la scuola, e gli educatori in genere, potrebbero sfruttare a partire dalle nuove forme di comunicazione e di intrattenimento contemporaneo. Pur immaginando che, ancora una volta, avremo a che fare con una “storia infinita”.

## Riferimenti bibliografici

- Alinovi, F.  
2004 *Serio videoludere. Spunti per una riflessione sul videogioco*, in Matteo Bittanti (a cura di), *Per una cultura dei videogames: teorie e prassi del videogiocare*, Milano, Unicopli
- Baudrillard, J.  
1987 *Il sogno della merce*, Milano, Lupetti
- Bettetini, G.  
1996 *L'audiovisivo: dal cinema ai nuovi media*, Milano, Bompiani
- Bittanti, M. (a cura di)  
2005 *Gli strumenti del videogiocare: logiche, estetiche e (v)ideologie*, Costa & Nolan, Milano
- Bolter, J.D., Grusin, R.  
2002 *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini
- Caillouis, R.  
2004 *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani
- Canova, G.  
1998 *L'occhio, il dito: estetica del videogame*, in «Segnocinema», 92, luglio-agosto
- Gasparini, B.  
1999 *Lo spazio agito*, in Bettetini, Gasparini, Vittadini, *Gli spazi dell'ipertesto*, Milano, Bompiani
- Johnson, S.  
2006 *Tutto quello che fa male ti fa bene. Perché la televisione, i videogiochi e il cinema ci rendono più intelligenti*, Milano, Mondadori
- Lyotard, J.F.  
1981 *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli
- Manovich, L.  
2002 *Il linguaggio dei nuovi media*, Milano, Olivares
- Maragliano, R.  
1999 *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza
- Martelli, S. (a cura di)  
1996 *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Milano, Franco Angeli
- Negri, A.  
1996 *Ludici disincanti*, Roma, Bulzoni
- Tesson, C.  
2000 *Éloge de l'impureté*, in *Aux frontières du cinéma*, in «Cahiers du cinéma», hors série, aprile
- Weissberg, J.L.  
1989 *Le compact réel/virtuel*, in *Les chemins du virtuel*, Paris, Centre Pompidou

## Eventi

(gennaio-aprile 2006)

Albano Laziale (RM), 10 gennaio 2006

*Affido, giustizia e società*

Tavola rotonda

Organizzato da: Comune di Albano Laziale Assessorato alle politiche sociali

Per informazioni: Assessorato alle politiche sociali, dott.ssa Margherita Camarda,  
e-mail [servizisociali@comune.albanolaziale.roma.it](mailto:servizisociali@comune.albanolaziale.roma.it)

Livorno, gennaio-marzo 2006

*Giocare con le emozioni per prenderle sul serio*

Laboratorio

Organizzato da: Comune di Livorno CIAF "Edda Fagni", 3. Direzione didattica  
C. Collodi

Per informazioni: CIAF "Edda Fagni" Centro infanzia, adolescenza e famiglie,  
via Caduti del lavoro, 26 - 57127 Livorno, tel. 0586/26411, fax 0586/264129,  
e-mail [ciaf@comune.livorno.it](mailto:ciaf@comune.livorno.it)

Firenze, 13 gennaio 2006

*Ambiente salute e sviluppo sostenibile: promozione della salute e formazione*

Conferenza

Organizzato da: Scuola internazionale ambiente, salute e sviluppo sostenibile SIASS,  
Arezzo

Per informazioni: Scuola internazionale ambiente, salute e sviluppo sostenibile SIASS,  
via della Fioraia, 17/19 - 52100 Arezzo, tel. 0575/22256, fax 0575/28676,  
e-mail [siass@siass.org](mailto:siass@siass.org)

Roma, 13 gennaio 2006

*TV e minori*

Convegno

Organizzato da: Comitato di applicazione del Codice di autoregolamentazione TV  
e minori, viale America, 201

Per informazioni: e-mail [info@tvminori.it](mailto:info@tvminori.it); [comitato.minori@comunicazioni.it](mailto:comitato.minori@comunicazioni.it)

Teramo, 17 gennaio 2006

*L'esperienza dell'adozione: narrazioni a confronto*

Ciclo di incontri

Organizzato da: Direzione didattica statale 1° Circolo Teramo, viale Crispi, 1,  
Teramo

Per informazioni: tel. e fax 0861/242371, e-mail [neolucidi@neolucidi.it](mailto:neolucidi@neolucidi.it)

**Firenze, 20 gennaio 2006**

*La scuola che verrà*

Convegno

*Organizzato da:* Regione Toscana Settore istruzione ed educazione, piazza della Libertà, 16 - 50129 Firenze

*Per informazioni:* sig.ra Claudia Gallai, tel. 055/4382397,  
e-mail claudia.gallai@regione.toscana.it, CIDI Firenze, tel. 055/2346488,  
e-mail cidifirenze@virgilio.it

**Roma, 25 e 26 gennaio 2006**

*Il governo della rete: territori sociali a confronto*

Convegno

*Organizzato da:* Ministero del lavoro e delle politiche sociali Direzione generale per la gestione del fondo nazionale per le politiche sociali e monitoraggio della spesa sociale Roma

*Per informazioni:* dott.ssa Valeria Biotti, tel. 06/44487332, fax 06/44487716,  
e-mail vbiotti@welfare.gov.it

**Venezia, 25 gennaio 2006**

*Obiettivo famiglie. Le relazioni familiari nelle dipendenze patologiche*

Evento formativo

*Organizzato da:* Regione Veneto, Azienda ULSS 12 Veneziana

*Per informazioni:* APS, via Confalonieri, 14 Marghera (VE), tel. 041/5385553,  
fax 041/5386277, e-mail info@aps-servizi.it

**Firenze, 26 gennaio 2006**

*European seminar on post adoption*

Seminario

*Organizzato da:* ChildONEurope, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze

*Per informazioni:* tel. 055/2037305-206-343, fax 055/2037344,  
e-mail childoneurope@minori.it

**Milano, 26 gennaio 2006**

*Le radici nel futuro. La continuità della relazione genitoriale oltre la crisi familiare*

Presentazione libro

*Organizzato da:* Provincia di Milano, Servizio osservatorio per le politiche sociali, viale Piceno, 60, 20129 Milano

*Per informazioni:* Spazio Neutro via Pusiano, 22 Milano, tel. 02/2630301,  
fax 02/26305158

**Firenze, 27 gennaio 2006**

*ChildONEurope Assembly*

Assemblea

*Organizzato da:* ChildONEurope Centro nazionale di documentazione e analisi

per l'infanzia e l'adolescenza, piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze  
*Per informazioni:* tel. 055/2037305-206-343, fax 055/2037344,  
e-mail [childonurope@minri.it](mailto:childonurope@minri.it)

**Ancona, 27 gennaio 2006**

*Vuoti a perdere disagio adolescenziale, vuoto e depressione*

*Ciclo di incontri*

*Organizzato da:* Comune di Ancona, Assessorato ai servizi sociali-educativi-sanità

*Per informazioni:* Comune di Ancona, Unità operativa minori, tel. 071/2222127,  
e-mail [riva.picca@comune.ancona.it](mailto:riva.picca@comune.ancona.it)

**Bari, 28 gennaio 2006**

*Nostos. Il viaggio, la bussola, l'orizzonte*

*Giornata di studio*

*Organizzato da:* Progetto NOSTOS Regione Puglia, Fondo nazionale lotta alla droga  
DPR 309/90 L. 45/99

*Per informazioni:* fax 080/5336957, e-mail [lorussocipparoli@tiscali.it](mailto:lorussocipparoli@tiscali.it)

**Piazza Armerina (EN), 30 gennaio 2006**

*Un servizio territoriale per l'infanzia e l'adolescenza*

*Convegno*

*Organizzato da:* Regione Sicilia, Diocesi di Piazza Armerina, Comune di Piazza  
Armerina

*Per informazioni:* Associazione METER ONLUS via Ruggero Settimo, 56 - 96012

Avola (SR), tel. 0931/564872, fax 0931/565136, e-mail [info@associazionemeter.it](mailto:info@associazionemeter.it)

**Bologna, 31 gennaio 2006**

*L'agenda di Lisbona e il processo di integrazione delle politiche Sociali in Emilia  
Romagna*

*Convegno*

*Organizzato da:* Regione Emilia Romagna

*Per informazioni:* Cinzia Ioppi, Loredana Fossati, Direzione generale sanità  
e politiche sociali, tel. 051/6397079-78

**Teramo, 31 gennaio 2006**

*Aspetti psicologici del processo adottivo*

*Ciclo di incontri*

*Organizzato da:* Direzione Didattica Statale I° Circolo viale Crispi, 1 Teramo

*Per informazioni:* tel. e fax 0861/242371

**Torino, 1 febbraio 2006**

*L'adozione internazionale: uno scenario in cambiamento*

*Seminario*

*Organizzato da:* Regione Piemonte Agenzia regionale per le adozioni internazionali  
Torino

*Per informazioni:* Agenzia regionale tel. 011/5162022, fax 011/5162030,  
e-mail [agenzia.adozioni-internazionali@regione.piemonte.it](mailto:agenzia.adozioni-internazionali@regione.piemonte.it)

**Livorno, 2 febbraio-23 marzo 2006**

*Con il corpo con la mente con il cuore*

*Incontro*

*Organizzato da:* Comune di Livorno CIAF "Edda Fagni", Direzione didattica La rosa

*Per informazioni:* CIAF "Edda Fagni" Centro infanzia, adolescenza e famiglie,  
via Caduti del lavoro, 26 - 57127 Livorno tel. 0586/26411, fax 0586/264129,  
e-mail [ciaf@comune.livorno.it](mailto:ciaf@comune.livorno.it)

**Firenze, 7 febbraio 2006**

*Saferinternetday*

*Giornata europea di sensibilizzazione dei minori all'uso sicuro di Internet  
e dei nuovi media*

*Convegno*

*Organizzato da:* Save the Children Italia, Adiconsum, Istituto degli Innocenti

*Per informazioni:* e-mail [mariaelisa@savethechildren.it](mailto:mariaelisa@savethechildren.it); tel. 06/48070044

**Acicastello (CT), 10 febbraio 2006**

*Un servizio territoriale per l'infanzia e l'adolescenza*

*Convegno*

*Organizzato da:* Associazione METER ONLUS, Avola (SR)

*Per informazioni:* Associazione METER ONLUS, via Ruggero Settimo, 56 - 96012  
Avola (SR), tel. 0931/564872, fax 0931/565136, e-mail [info@associazionemeter.it](mailto:info@associazionemeter.it)

**Teramo, 10 febbraio 2006**

*Bambini, insegnanti e genitori: la scuola e la realtà dell'adozione*

*Ciclo di incontri*

*Organizzato da:* Direzione didattica statale 1° circolo, viale Crispi, 1, Teramo

*Per informazioni:* tel. e fax 0861/242371

**Cremona e Polesine Parmense (PR), 11 febbraio 2006**

*Dalla scuola alla società interculturale*

*Convegno*

*Organizzato da:* Provincia di Parma, Provincia di Cremona, Comune di Cremona,  
Comune di Polesine Parmense

*Per informazioni:* tel. 0524-936501

**Roma, 11 febbraio 2006**

*Fattori di complessità nelle Comunità terapeutiche per adolescenti*

*Giornata di studio*

*Organizzato da:* CODESS sociale Società cooperativa sociale ONLUS

*Per informazioni:* Arianna Corbetta Michela Foschini, tel. 041/981351-982962,  
fax 041/982973, e-mail [formazione@codess.com](mailto:formazione@codess.com)

**Livorno, febbraio-marzo 2006**

*Tra sorrisi e parole*

*Genitori e figli riflettono, sorridendo, sulla società che cambia*

*Ciclo di film per ragazze e genitori*

*Organizzato da:* Comune di Livorno CIAF "Edda Fagni", Associazione culturale Golem

*Per informazioni:* CIAF "Edda Fagni" Centro infanzia, adolescenza e famiglie, via Caduti del lavoro, 26 - 57127 Livorno, tel. 0586/26411, fax 0586/264129, e-mail [ciaf@comune.livorno.it](mailto:ciaf@comune.livorno.it)

**Firenze, 14-17 febbraio 2006**

*La pubblicità sociale*

*Mostra e convegno*

*Organizzato da:* CESVOT Centro servizi volontariato Toscana

*Per informazioni:* CESVOT tel. 055/271731, ADEE tel. 055/450240-450046

**Omegna (VB), 18-19 febbraio 2006**

*Seminario di fantastica*

*Esempi tratti dalle opere di Gianni Rodari*

*Seminario*

*Organizzato da:* Comune di Omegna Assessorato alla cultura

*Per informazioni:* Ludoteca delle tante storie per giocare, via XI settembre, 9 - 28887 Omegna (VB), tel. e fax 0323/887233, e-mail [parcorodari@comune.omegna.vb.it](mailto:parcorodari@comune.omegna.vb.it)

**Pistoia, 20 febbraio 2006**

*Sapere accogliere, accogliere saperi*

*Le strategie locali per l'inclusione sociale e scolastica*

*Convegno*

*Organizzato da:* ANCI Toscana, Comune di Pistoia

*Per informazioni:* Centro risorse per l'innovazione didattica ed educativa del Comune di Pistoia, tel. e fax 0573/31830 e-mail [f.venturini@comune.pistoia.it](mailto:f.venturini@comune.pistoia.it)

**Firenze, 22 febbraio 2006**

*The Economics of Child Labour*

*Presentazione del libro di Alessandro Cigno e Furio Rosati*

*Organizzato da:* Università degli studi di Firenze, Polo delle scienze sociali

*Per informazioni:* Università degli studi di Firenze, Polo delle scienze sociali

**Arcisate (VA), 24 febbraio 2006**

*Adozione ed origini*

*Seminario*

*Organizzato da:* AFAIV Associazione famiglie adottive insieme per la vita ONLUS Arcisate (VA)

*Per informazioni:* AFAIV tel. e fax 0332/475333

**Firenze, 24 febbraio 2006**

*Una rete per la formazione degli assistenti sociali*

*Protocollo d'intesa per la promozione del tirocinio didattico degli studenti dei corsi di laurea in servizio sociale*

*Seminario*

*Organizzato da:* Regione Toscana Giunta regionale Direzione generale diritto alla salute e politiche di solidarietà

*Per informazioni:* Isabella Ponsiglione, tel. 055/4385263 e-mail [isabella.ponsiglione@regione.toscana.it](mailto:isabella.ponsiglione@regione.toscana.it), Francesca Prosperini tel. 055/4383316, e-mail [francesca.prosperini@regione.toscana.it](mailto:francesca.prosperini@regione.toscana.it)

**Napoli, 25-26 febbraio 2006**

*SADdaffare... e da dire*

*Forum nazionale*

*Organizzato da:* ForumsAD ONLUS

*Per informazioni:* Segreteria ForumsAD Roma tel. 06/99700635

**Washington D.C., 27 febbraio-1 marzo 2006**

*Children 2006: Securing Brighter Futures*

*Conferenza*

*Organizzato da:* CWLA Child Welfare League of America

*Per informazioni:* Jennifer Geanakos, e-mail [jgeanakos@cwla.org](mailto:jgeanakos@cwla.org)

**Roma, 3-4 marzo 2006**

*La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia e in Europa*

*Congresso*

*Organizzato da:* MED Media education Associazione per l'educazione ai media e alla comunicazione

*Per informazioni:* e-mail [ida.cortoni@uniroma1.it](mailto:ida.cortoni@uniroma1.it), [giannatelli@ups.urbe.it](mailto:giannatelli@ups.urbe.it)

**Barcellona (Spagna), 4 marzo 2006**

*La pedagogia professional: mirant cap a Europa*

*Seminario*

*Organizzato da:* Col-legi de Pedagogos de Catalunya Barcellona

*Per informazioni:* tel. e fax 932177729

**Firenze, 9 marzo 2006**

*I determinanti sociali della salute dei ragazzi italiani. Abitudini alimentari e attività fisica*

*Seminario*

*Organizzato da :* Regione Toscana, Ufficio europeo OMS di Venezia

*Per informazioni:* Regione Toscana, e-mail [infosanita@regione.toscana.it](mailto:infosanita@regione.toscana.it)

**San Martino al Cimino (VT), 10 marzo 2006**

*VII giornata dell'allattamento*

*Convegno*

*Organizzato da:* la Leche League Italia  
*Per informazioni:* tel. 199 432 326

**Firenze, 10 marzo 2006**

*Crescita in video-gioco: rischi ed opportunità*

Convegno

*Organizzato da:* Università degli studi di Firenze facoltà di scienze politiche,  
Centro studi minori e media

*Per informazioni:* Centro studi minori e media, tel. 055/211578, fax 055/218242  
e-mail info@minorimedia.it

**Arezzo, 11 marzo 2006**

*Fare posto ad un bambino. 2006 - Chiusura degli istituti per minori: affidamento familiare e altre alternative*

Convegno

*Organizzato da:* Rotary Club Arezzo

*Per informazioni:* Spazio famiglia viale Michelangelo, 8, Arezzo, tel. 0575/20587-377267

**Catania, 13 marzo 2006**

*L'adozione di carta... tra sogno e realtà*

Convegno

*Organizzato da:* ASA Associazione solidarietà adozioni ONLUS

*Per informazioni:* Segreteria ASA tel. 095/376567, fax 095/0930060,  
e-mail info@asa-catania.org

**Firenze, 15 marzo 2006**

*Quale diritto del minore all'identità: le raccomandazioni del Comitato ONU e la legislazione italiana*

Seminario

*Organizzato da:* Save the Children Italia ONLUS

*Per informazioni:* e-mail arianna@savethechildren.it, segreteria ANFAA,  
tel. 011/8122327, fax 011/8122595

**Roma, 15-16 marzo 2006**

*Proteggere il bambino e sostenere le famiglie*

*Esperienze di prevenzione del maltrattamento infantile e di sostegno degli operatori*  
Convegno

*Organizzato da:* Comune di Roma Assessorato alle politiche di promozione dell'infanzia e della famiglia

*Per informazioni:* Segreteria organizzativa fax 06/44118280,  
e-mail convegni@organizzazioneac.it

**Bologna, 16 marzo 2006**

*Diario di bordo: il viaggio continua tra scoperte e riflessioni*

Convegno

*Organizzato da:* Regione Emilia Romagna Assessorato alla promozione delle politiche sociali e di quelle educative per l'infanzia e l'adolescenza  
*Per informazioni:* Regione Emilia Romagna Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza, tel. 051/6397497 fax 051/ 6397075, e-mail [infanzia@regione.emilia-romagna.it](mailto:infanzia@regione.emilia-romagna.it)

**Roma, 17 marzo 2006**

*"Minori nella rete " Terzo rapporto di Stop-it sulla pedo-pronografia*

*Conferenza stampa*

*Organizzato da:* Save the Children Italia

*Per informazioni:* e-mail [info@savethechildren.it](mailto:info@savethechildren.it)

**Milano, 17 marzo 2006**

*"Bambini di strada" Seminario internazionale di studio in università cattolica*

*Seminario*

*Organizzato da:* Università cattolica del Sacro Cuore Milano

*Per informazioni:* Segreteria Dipartimento di pedagogia, tel. 02/72342209, fax 02/72342402, e-mail [dip.pedagogia@unicatt.it](mailto:dip.pedagogia@unicatt.it)

**Cremona, 18 marzo 2006**

*Io cammino... alla grande! Benessere e autonomia dei bambini in città*

*Convegno*

*Organizzato da:* Comune di Cremona Assessorato alle politiche educative

*Per informazioni:* Laboratorio Cremona dei bambini tel. 0372/4071

**Arcisate (VA), 22 marzo 2006**

*I bambini in adozione a rischio sanitario*

*Quali e di che entità possono essere tali rischi:approfondimento delle problematiche*

*Convegno*

*Organizzato da:* Associazione famiglie adottive insieme per la vita ONLUS

*Per informazioni:* tel. 0332/475333, e-mail [info@afaiv.it](mailto:info@afaiv.it)

**Livorno, 23 marzo 2006**

*Con il corpo, con la mente, con il cuore*

*Incontro*

*Organizzato da:* Comune di Livorno CIAF "Edda Fagni", Direzione didattica

*La rosa*

*Per informazioni:* CIAF "Edda Fagni" Centro infanzia, adolescenza e famiglie, via Caduti del lavoro, 26 - 57127 Livorno, tel. 0586/26411, fax 0586/264129, e-mail [ciaf@comune.livorno.it](mailto:ciaf@comune.livorno.it)

**Genova, 23 marzo 2006**

*Formazione interregionale e progettazione territoriale L. 285/97*

*Convegno*

*Organizzato da:* Università degli studi di Genova Facoltà di scienze della formazione  
*Per informazioni:* Facoltà di scienze della formazione, tel. 010/20953520-21

**Napoli, 24 marzo 2006**

*Per una cultura del minore: ruolo e funzione del Garante per l'infanzia*

Convegno

*Organizzato da:* Fondazione Giuseppe Ferraro ONLUS Maddaloni (Caserta)

*Per informazioni:* Fondazione Giuseppe Ferraro ONLUS, tel. 0823/403351,  
e-mail [fondgferraro@tin.it](mailto:fondgferraro@tin.it)

**Jesi (AN) 25 marzo 2006**

*Il quadro normativo e la situazione degli interventi sociosanitari*

Convegno

*Organizzato da:* Gruppo solidarietà, via S. D'Acquisto, 7 - 60030, Moie di Maiolati (AN)

*Per informazioni:* tel. e fax 0731/703327, e-mail [grusol@grusol.it](mailto:grusol@grusol.it)

**Padova, 25 marzo 2006**

*Comunicare: parliamone! Imparare a comunicare aiuta a crescere*

Evento

*Organizzato da:* Università di Padova Facoltà di medicina e chirurgia, Azienda ospedaliera di Padova ULSS 16 di Padova, Federazione logopedisti italiani FLI Triveneto

*Per informazioni:* FLI Triveneto tel. e fax 049/8642240, e-mail [flitriveneto@libero.it](mailto:flitriveneto@libero.it)

**Caserta, 28 marzo 2006**

*Maltrattamenti e omicidi all'interno della coppia: la tutela della vittima*

Seminario

*Organizzato da:* Ministero dell'interno Dipartimento della pubblica sicurezza

*Per informazioni:* Seconda Università degli studi di Napoli Facoltà di psicologia, Grazia Graziano, tel. 0823/274766, fax 0823/274759,  
e-mail [anna.baldry@unina2.it](mailto:anna.baldry@unina2.it)

**Livorno, 28 marzo 2006**

*La relazione genitori-figli*

Incontri

*Organizzato da:* Comune di Livorno CIAF "Edda Fagni"

*Per informazioni:* CIAF "Edda Fagni" Centro infanzia, adolescenza e famiglie,  
via Caduti del lavoro, 26 - 57127 Livorno, tel. 0586/26411, fax 0586/264129,  
e-mail [ciaf@comune.livorno.it](mailto:ciaf@comune.livorno.it)

**Hamburg, 31 marzo-1 aprile 2006**

*Benessere e mercato del lavoro*

Convegno

*Organizzato da:* Università di Homburg

*Per informazioni:* Melanie Eichler, e-mail [melanie.eichler@uni-homburg.de](mailto:melanie.eichler@uni-homburg.de),  
fax +49-40-428383545

**Venezia, 31 marzo 2006**

*Bambini in affidamento e diritto legato ai legami affettivi*

Seminario

*Organizzato da:* Comune di Venezia, Associazione La gabbianella e altri animali

*Per informazioni:* Associazione La gabbianella e altri animali,  
tel. e fax 041/5281954, e-mail [info@lagabbianella.org](mailto:info@lagabbianella.org)

**Brindisi, 31 marzo-2 aprile 2006**

*Adolescenza difficile: prevenzione e strategie educative*

Congresso

*Organizzato da:* FIPED Federazione italiana pedagogisti, Centro studi ITARD

*Per informazioni:* Dia Logos SAS, tel. 0831/527632-554130, e-mail [dalo.br@tin.it](mailto:dalo.br@tin.it)

**Principato di Monaco, 4-5 aprile 2006**

*Construire une Europe pour et avec les enfants*

Conferenza

*Organizzato da:* Consiglio d'Europa

*Per informazioni:* Consiglio d'Europa

**Padova, 7 aprile 2006**

*Teoria dell'attaccamento: implicazioni cliniche e di ricerca*

Ciclo di incontri

*Organizzato da:* Università degli Studi di Padova Dipartimento di psicologia  
dello sviluppo e della socializzazione

*Per informazioni:* e-mail [segr.org.liripac@unipd.it](mailto:segr.org.liripac@unipd.it), tel. 049/8278476,  
fax 049/8278451

**Southampton, 8 aprile 2006**

*Understanding self-injury and responding appropriately*

Conferenza

*Organizzato da:* Southampton University

*Per informazioni:* CIS'ters, e-mail [admin@cisters.wanadoo.co.uk](mailto:admin@cisters.wanadoo.co.uk)

**Arcisate (VA), 19 aprile 2006**

*Adozione e adolescenza*

*Genitori e figli insieme: la costruzione dell'identità*

Incontro

*Organizzato da:* Associazione famiglie adottive insieme per la vita ONLUS

*Per informazioni:* tel. 0332/475333, e-mail [info@afaiv.it](mailto:info@afaiv.it)

**Padova, 21 aprile 2006**

*Forme, dimensioni e percorsi dell'accoglienza nelle comunità familiari per minori  
d'età*

*Seminario*

*Organizzato da:* Università degli Studi di Padova Dipartimento di sociologia, CNCA  
Coordinamento nazionale comunità d'accoglienza federazione regionale del Veneto  
*Per informazioni:* Dipartimento di sociologia, tel. 049/8274168

**Avola (SR), 25 aprile - 2 maggio 2006**

*Giornata della memoria dei bambini vittime della violenza, dello sfruttamento  
e dell'indifferenza*

*Giornata della memoria*

*Organizzato da:* Associazione METER ONLUS, Avola (SR)

*Per informazioni:* Associazione METER ONLUS, via Ruggero Settimo, 56 - 96012  
Avola (SR), tel. 0931/564872, fax 0931/565136, e-mail info@associazionemeter.it

**Bologna, 28 aprile 2006**

*Tra virtuale e reale: itinerari attraverso l'adolescenza*

*Giornata di studio*

*Organizzato da:* Comune di Bologna Quartiere San Vitale

*Per informazioni:* e-mail giovanni.amodio@comune.bologna.it, fax 051/228610

**Roma, 28 aprile 2006**

*Minori stranieri in carcere: dialogo e proposte*

*Convegno*

*Organizzato da:* Fondazione Federico Ozanam - Vincenzo de Paoli,  
via della Pigna, 13/A - 00186 Roma

*Per informazioni:* Segreteria Fondazione Ozanam - Vincenzo de Paoli,  
tel. 06/6797393, fax 06/6797744, e-mail info@fondazioneozanam.org

**Pistoia, 28-29 aprile 2006**

*Impronte. L'educazione nella vita dei bambini*

*Convegno*

*Organizzato da:* Regione Toscana Dipartimento istruzione, formazione e lavoro,  
Comune di Pistoia Assessorato all'educazione e alla formazione

*Per informazioni:* Fiorella Serafini, tel. 0573/371831, fax 0573/371843,  
e-mail f.serafini@comune.pistoia.it

# Indice tematico

## ADOZIONE E AFFIDAMENTO FAMILIARE

- 123-124 ● *Bambini e adolescenti – Affidamento familiare – Toscana*  
● Toscana
- 117 ● *Enti autorizzati all'adozione internazionale – Italia*  
● Italia. Commissione per le adozioni internazionali
- 93 ● *Famiglie adottive – Sostegno – Paesi dell'Unione Europea*  
● ChildONEurope
- 117 ● *Ucraini : Bambini e adolescenti – Adozione internazionale – Italia*  
● Italia. Commissione per le adozioni internazionali

## AMBIENTE E INSEDIAMENTI UMANI

- 111 ● *Autoveicoli – Sicurezza – Legislazione europea : Unione Europea. Consiglio dell'Unione Europea. Direttiva 2003/20/CE – Applicazione*  
*Autoveicoli – Sicurezza – Legislazione europea : Unione Europea. Parlamento europeo. Direttiva 2003/20/CE – Applicazione*  
● Italia

## BAMBINI E ADOLESCENTI ISTITUZIONALIZZATI

- 90 ● *Bambini e adolescenti istituzionalizzati – Diritti – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri – 2006*  
● Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri
- 123-124 ● *Bambini e adolescenti istituzionalizzati – Toscana*  
● Toscana

## CONDIZIONI SOCIALI

- 111-112 ● *Donne e uomini – Pari opportunità – Italia*  
● Italia

## CULTURA

- 78 ● *Pace – Promozione – Ruolo delle Nazioni Unite – Costa d'Avorio – Rapporti delle Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza – 2006*  
● Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza
- 78 ● *Pace – Promozione – Somalia – Rapporti delle Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza – 2006*  
● Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza

## DIPENDENZA DA SOSTANZE

*Droghe – Consumo – Prevenzione – 2007-2013 – Pareri dell'Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo – 2006*

- 86 ● Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo

## DIRITTI

*Bambine e adolescenti femmine – Diritti – Risoluzioni delle Nazioni Unite. Assemblea generale – 2006*

- 78 ● Nazioni Unite. Assemblea generale

*Bambini e adolescenti – Diritti – Tutela – Risoluzioni delle Nazioni Unite. Assemblea generale – 2006*

- 79 ● Nazioni Unite. Assemblea generale

*Diritti umani – Promozione – Paesi dell'Unione Europea – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare – 2006*

- 91 ● Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare

*Diritti umani – Promozione – Ruolo delle Nazioni Unite – Somalia – Rapporti delle Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza – 2006*

- 78 ● Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza

*Diritto alla casa – Europa – Risoluzioni del Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare – 2006*

- 91 ● Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare

*Disabili – Diritti – Promozione – Europa – 2006-2015 – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri – 2006*

- 88-89 ● Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri

*Migranti – Diritti umani – Tutela – Risoluzioni delle Nazioni Unite. Assemblea generale – 2006*

- 79 ● Nazioni Unite. Assemblea generale

*Popolazione – Diritti umani – Darfur – Rapporti delle Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza – 2006*

- 78 ● Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza

## DIRITTO DI FAMIGLIA

*Aziende familiari – Trasferimento agli eredi – Codice civile – Modifiche*

- 98-99 ● Italia  
105 ● Italia. Senato. Commissione permanente, 1, Affari costituzionali  
105 ● Italia. Senato. Commissione permanente, 2, Giustizia

*Coppie di fatto – Italia*

- 116 ● Italia. Corte di cassazione

*Genitori – Cognomi – Assegnazione ai figli – Italia*  
 115 ● Italia. Corte costituzionale

*Matrimonio putativo – Italia*  
 107 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 1., Affari costituzionali  
 108 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 2., Giustizia

*Minori – Matrimonio – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri – 2006*  
 89 ● Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri  
*Patto di famiglia – Codice civile – Modifiche*  
 98-99 ● Italia  
 105 ● Italia. Senato. Commissione permanente, 1, Affari costituzionali  
 105 ● Italia. Senato. Commissione permanente, 2, Giustizia

## DIRITTO MINORILE

*Potestà dei genitori – In relazione alla separazione coniugale e al divorzio – Italia*  
 116 ● Italia. Corte di cassazione

## DIVERTIMENTO

*Attività motorie e giochi – Italia*  
 25-35 ● Sidoti, Beniamino

*Bambine, bambini e adolescenti – Giochi – Italia – 2005 – Statistiche*  
 153-158 ● ISTAT  
 153-158 ● Istituto degli Innocenti  
 153-158 ● Italia. Ministero della solidarietà sociale

*Bambini, adolescenti e adulti – Attività ricreative – Ruolo della scrittura*  
*Bambini, adolescenti e adulti – Scrittura – Ruolo degli educatori*  
 1-14 ● Demetrio, Duccio

*Bambini e adolescenti – Effetti dei videogiochi*  
 15-24 ● Cangìà, Caterina

*Bambini e adolescenti – Giochi – Promozione – Congressi : Toys for tomorrow Forum, 2., Ahmedabad, 2006*  
 191-193 ● National Institute of Design

*Bambini e adolescenti – Giochi – Promozione – Ravenna*  
 194-199 ● Ravenna

*Capacità sociale – Sviluppo mediante i giochi*  
 44-61 ● Paglieri, Fabio

*Care Toys-Laboratorio di progettazione giochi per ospedali pediatrici*  
 208-209 ● Corretti, Gilberto

- 36-43 ● *Educazione ai giochi*  
● Barachini, Ilaria
- 175-186 ● *Giocattoli – Scelta da parte degli alunni delle scuole elementari – Roma e Udine – 2003-2004*  
● Drasigh, Sabrina
- 210-214 ● *Giocattoli : Supermag*  
● Tusacciu, Edoardo Pio
- 62-73 ● *Giocchi – Impiego della matematica*  
● Supino, Paola
- 205-207 ● *Giocchi – Promozione – Emilia-Romagna e Toscana*  
● Associazione culturale Il Giuggiolo e Ingegneria del Buon Sollazzo
- 200-204 ● *Giornata mondiale del gioco – 2006*  
● Associazione nazionale città in gioco-GioNA
- 189-190 ● *International Toy Library Association*
- 100-101 ● *Giovani – Attività ricreative e sport – Italia*  
● Italia
- 89 ● *Sport – Decisioni del Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri – 2006*  
● Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri

## DONNE

- 91 ● *Donne immigrate – Diritti – Tutela – Europa – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare – 2006*  
● Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare

## EDUCAZIONE E ISTRUZIONE

- 114 ● *Alunni e studenti – Educazione alimentare e educazione ambientale – Progetti – Italia – 2006*  
● Italia. Ministero delle politiche agricole e forestali
- 90-91;  
139-140 ● *Alunni e studenti – Lingua materna – Promozione – Europa – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare – 2006*  
● Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare
- 92 ● *Antisemitismo – Prevenzione e repressione – Ruolo delle scuole – Europa*  
● OSCE
- 124 ● *Asili nido aziendali e servizi educativi per la prima infanzia – Autorizzazioni – Veneto*  
● Veneto

- Assegni di studio – Erogazione agli studenti delle scuole medie superiori – Lombardia – 2005-2006*  
 121 ● Lombardia
- Buoni scuola – Erogazione – Lombardia – 2005-2006*  
 121 ● Lombardia
- Giovani – Educazione ambientale – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri – 2006*  
 87-88 ● Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri
- Insegnanti – Veneto*  
 104 ● Italia. Senato
- Istruzione scolastica – Sistemi informativi – Italia*  
 113 ● Italia. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca
- Libri di testo – Distribuzione agli alunni e agli studenti da parte dei Comuni – Marche – 2006-2007*  
 122 ● Marche
- Licei musicali – Veneto*  
 125 ● Veneto
- Reti di scuole – Marche – 2006-2007*  
 123 ● Marche
- Reti di scuole – Toscana – 2006-2007*  
 123 ● Toscana
- Scuole dell'infanzia – Finanziamenti – Italia*  
 103-104 ● Italia. Senato
- Scuole e università – Legislazione statale : Italia. D.L. 5 dic. 2005, n. 250 – Modifiche*  
 96-97 ● Italia
- Scuole medie – Insegnanti – Diplomi di laurea – Bolzano (prov.)*  
 119 ● Bolzano (Provincia)
- Scuole pareggiate : Scuole medie superiori – Materie di insegnamento : Religione cattolica*  
 111 ● Italia
- Scuole statali : Scuole medie superiori – Materie di insegnamento : Religione cattolica*  
 111 ● Italia
- Sussidi economici – Erogazione agli alunni e agli studenti delle scuole pareggiate – Italia – 2005-2006*  
 113 ● Italia. Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca

- 119 ● *Sussidi economici – Erogazione agli studenti delle Università – Basilicata*  
● Basilicata

## IMMIGRAZIONE

- 86 ● *Immigrati – Cittadinanza – 2007-2013 – Pareri dell’Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo – 2006*  
● Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo

## INFANZIA E ADOLESCENZA

- 102 ● *Commissione parlamentare per l’infanzia – Attività – Italia*  
● Italia. Commissione parlamentare per l’infanzia

## LAVORO MINORILE

- 81 ● *Lavoro minorile – Prevenzione e riduzione – Rapporti dell’OIL*  
● OIL

- 81 ● *Lavoro minorile – Prevenzione e riduzione – Ruolo dell’educazione*  
● OIL

## MEZZI DI COMUNICAZIONE DI MASSA

- 83 ● *Bambini e adolescenti – Tutela – In relazione a Internet e ai mezzi di comunicazione di massa – Proposte di raccomandazione dell’Unione Europea. Commissione europea – 2006*  
● Unione Europea. Commissione europea

- 109 ● *Programmi radiofonici e programmi televisivi – Partecipazione dei bambini e dei preadolescenti – Italia*  
● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 7., Cultura, scienza ed istruzione
- 109 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 9., Trasporti, poste e telecomunicazioni
- 102 ● Italia. Commissione parlamentare per l’infanzia
- 112-113 ● Italia. Ministero delle comunicazioni
- 103 ● Italia. Senato

- 97 ● *Programmi radiofonici e programmi televisivi – Partecipazione dei bambini e dei preadolescenti – Legislazione statale : Italia. L. 3 magg. 2004, n. 112, art. 10 – Modifiche*  
● Italia

- 97 ● *Programmi televisivi per bambini – Legislazione statale : Italia. L. 3 magg. 2004, n. 112, art. 10 – Modifiche*  
● Italia

## MINORI STRANIERI

*Minori stranieri non accompagnati – Accoglienza e tutela – Decisioni del Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri – 2006*

- 90 ● Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri

## MORTALITÀ

*Mortalità fetale e SIDS – Diagnosi*

- 96 ● Italia

*Mortalità fetale e SIDS – Italia*

- 108 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente,7., Cultura, scienza ed istruzione  
110 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente,12., Affari sociali

## ORGANIZZAZIONE ISTITUZIONALE

*Giustizia civile – Promozione – 2007-2013 – Pareri dell'Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo – 2006*

- 86 ● Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo

## OSSERVATORI SOCIALI – EUROPA

*ChildONEurope – Assemblee – 2006*

- 93-94 ● ChildONEurope

## PARTECIPAZIONE E PROTAGONISMO

*Disabili – Partecipazione – Promozione – Europa – 2006-2015 – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri – 2006*

- 88-89 ● Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri

*Giovani – Partecipazione politica – Raccomandazioni del Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri – 2006*

- 87; 137-138 ● Consiglio d'Europa. Comitato dei ministri

## POLITICHE SOCIALI

*Bambini e adolescenti – Politiche sociali – Lombardia*

- 121-122 ● Lombardia

*Famiglie – Politiche sociali – Friuli-Venezia Giulia*

- 120 ● Friuli-Venezia Giulia

*Giovani – Politiche sociali – Promozione – Conclusioni dell'Unione Europea. Consiglio dell'Unione Europea – 2006*

- 82 ● Unione Europea. Consiglio dell'Unione Europea

*Politica sanitaria e politiche sociali – Finanziamenti del Friuli-Venezia Giulia (Amm. Reg.)*

120 ● Friuli-Venezia Giulia

## RELAZIONI FAMILIARI

*Dichiarazione giudiziale di paternità – Italia*

108 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 2., Giustizia

115 ● Italia. Corte costituzionale

## SALUTE

*Consultori familiari – Italia*

109-110 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 12., Affari sociali

*Interruzione volontaria di gravidanza – Prevenzione – Ruolo dei consultori familiari – Italia*

109 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 12., Affari sociali

*Obesità – Europa – Pareri dell'Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo – 2006*

85 ● Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo

*Parto – Promozione – Campania*

119-120 ● Campania

*Vaccinazioni antiepatite virale, vaccinazioni antipneumococcica in età pediatrica e vaccinazioni antivaricella – Promozione – Liguria – 2005-2007*

120 ● Liguria

## SEPARAZIONE CONIUGALE E DIVORZIO

*Affidamento condiviso e separazione coniugale – Italia*

98; 145-148 ● Italia

105-106 ● Italia. Senato. Commissione permanente, 2, Giustizia

105-106 ● Italia. Senato. Commissione speciale in materia di infanzia e di minori

*Divorzio – Pareri dell'Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo – 2006*

86 ● Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo

*Separazione coniugale – Italia*

115-116 ● Italia. Corte di cassazione

## SFRUTTAMENTO SESSUALE

*Adolescenti femmine e donne – Sfruttamento sessuale – Prevenzione e repressione – Germania – Risoluzioni del Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare – 2006*

91 ● Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare

- Bambini, adolescenti e donne – Prostituzione – In relazione alle manifestazioni sportive – Risoluzioni dell’Unione Europea. Parlamento europeo – 2006*  
 85 ● Unione Europea. Parlamento europeo
- Bambini, adolescenti e donne – Sfruttamento sessuale – Risoluzioni dell’Unione Europea. Parlamento europeo – 2006*  
 84-85 ● Unione Europea. Parlamento europeo
- Bambini e adolescenti – Sfruttamento sessuale – Albania – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*  
 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights
- Bambini e adolescenti – Sfruttamento sessuale – Grecia – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*  
 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights
- Bambini e adolescenti – Sfruttamento sessuale – Italia*  
 97-98; ● Italia  
 129-136
- 107 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 1., Affari costituzionali  
 108 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 2., Giustizia  
 106 ● Italia. Senato. Commissione permanente, 2, Giustizia  
 106 ● Italia. Senato. Commissione speciale in materia di infanzia e di minori
- Bambini e adolescenti – Sfruttamento sessuale – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*  
 79-80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights  
 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights
- Pedopornografia – Albania – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*  
 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights
- Pedopornografia – Grecia – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*  
 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights
- Pedopornografia – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*  
 79-80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights  
 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights
- Pedopornografia on line – Italia*  
 97-98; ● Italia  
 129-136
- 107 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 1., Affari costituzionali  
 108 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 2., Giustizia  
 106 ● Italia. Senato. Commissione permanente, 2, Giustizia  
 106 ● Italia. Senato. Commissione speciale in materia di infanzia e di minori

## SOCIETÀ

- Armi – Commercio – Prevenzione – Rapporti delle Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza – 2006*  
 77 ● Nazioni Unite. Consiglio di sicurezza
- Artigiani e commercianti : Lavoratrici madri – Congedi parentali – Italia*  
 118 ● INPS
- Assegni di maternità e assegni familiari – 2006*  
 118 ● INPS
- Assegni familiari – Erogazione ai coltivatori diretti e ai lavoratori autonomi da parte dell'INPS*  
 117-118 ● INPS
- Bambini e adolescenti – Socializzazione – Ruolo del computer, di Internet, della televisione e dei videogiochi – Molise – 2004 – Statistiche*  
 160-174 ● Grignoli, Daniela  
 160-174 ● Mancini, Antonio
- Bambini e adolescenti – Sostegno – Impiego della telefonia d'aiuto – Europa – Dichiarazioni dell'Unione Europea. Parlamento europeo – 2006*  
 83-84 ● Unione Europea. Parlamento europeo
- Indennità di maternità – Erogazione ai dirigenti : Donne*  
 99; 149 ● Italia
- Madri detenute – Misure alternative alla detenzione – Italia*  
 107 ● Italia. Camera dei deputati. Commissione permanente, 1., Affari costituzionali
- Orfani, vedove e vittime di violenza sessuale – Assistenza – Ruanda – Risoluzioni delle Nazioni Unite. Assemblea generale – 2005*  
 79 ● Nazioni Unite. Assemblea generale
- Profughi e rifugiati – Armenia, Azerbaijan e Georgia – Risoluzioni del Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare – 2006*  
 91 ● Consiglio d'Europa. Assemblea parlamentare
- Servizi sociali – Lombardia*  
 122 ● Lombardia
- Strumenti informatici – Uso da parte dei disabili – Italia – 2006-2007*  
 106-107 ● Italia. Camera dei deputati
- Sviluppo economico e sviluppo sociale – Politiche dei Paesi dell'Unione Europea – Comunicazioni dell'Unione Europea. Consiglio dell'Unione Europea – 2006*  
 82 ● Unione Europea. Consiglio dell'Unione Europea

*Sviluppo economico e sviluppo sociale – Politiche – Cooperazione tra gli organi comunitari e i Paesi dell’Unione Europea – Comunicazioni dell’Unione Europea. Consiglio dell’Unione Europea – 2006*

- 82 ● Unione Europea. Consiglio dell’Unione Europea

## TRATTA

*Adolescenti femmine e donne – Tratta – Prevenzione e repressione – Germania – Risoluzioni del Consiglio d’Europa. Assemblea parlamentare – 2006*

- 91 ● Consiglio d’Europa. Assemblea parlamentare

*Bambini, adolescenti e donne – Tratta – Risoluzioni dell’Unione Europea. Parlamento europeo – 2006*

- 84-85 ● Unione Europea. Parlamento europeo

*Bambini e adolescenti – Tratta – Albania – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*

- 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights

*Bambini e adolescenti – Tratta – Grecia – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*

- 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights

*Bambini e adolescenti – Tratta – Rapporti delle Nazioni Unite. Commission on Human Rights – 2006*

- 79-80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights

- 80 ● Nazioni Unite. Commission on Human Rights

*Rom – Tratta – Paesi dell’Europa orientale*

- 92 ● OSCE

## VIOLENZA

*Bambine e donne – Mutilazioni genitali – Prevenzione*

- 95-96;  
141-144 ● Italia

*Bambini, adolescenti e donne – Violenza – Prevenzione – 2007-2013 – Pareri dell’Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo – 2006*

- 86 ● Unione Europea. Comitato economico e sociale europeo

*Bambini e adolescenti – Violenza sessuale – Prevenzione – Decisioni del Consiglio d’Europa. Comitato dei ministri – 2006*

- 90 ● Consiglio d’Europa. Comitato dei ministri



*Finito di stampare nel mese di novembre 2006  
presso il Centro Stampa della Scuola Sarda Editrice, Cagliari*

