

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

Centro di documentazione
per l'infanzia e
l'adolescenza
Regione Toscana

Istituto degli Innocenti
Firenze

Percorso tematico

Il diritto al gioco di tutti i bambini: un percorso di lettura e filmografico

Supplemento della rivista

Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza

ISSN 1723-2600

NUOVA SERIE

n. 4 - 2017



Istituto degli Innocenti
Firenze



Dipartimento per le politiche della famiglia



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI



Regione Toscana



Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Coordinatore Comitato di redazione

Antonella Schena

Comitato di redazione

Adriana Ciampa, Alfredo Ferrante, Alessandro Salvi

In copertina

La mia famiglia (particolare) di Elena Cavallini (Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato – www.pinac.it)

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000
pubblicato online nel mese di settembre 2018

Istituto
degli
Innocenti



Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344
email: biblioteca@istitutodegliinnocenti.it
www.minori.gov.it
www.minoritoscana.it
www.istitutodegliinnocenti.it

1. L'esercizio di un diritto

L'esercizio del gioco è un'attività umana insostituibile e inalienabile. La crescita umana (e non solo quella) di ogni piccolo può avvenire solo se egli ha modo di esercitarsi con il gioco. Giocare, per quanto questa attività possa essere limitata o repressa, rappresenta una forma vitale e, come tale, non si può far scomparire. Per secoli limitazioni e divieti laici o religiosi, hanno cercato di porre un freno al gioco (dei bambini o degli adulti). Al massimo hanno potuto regolamentarlo, ma mai eliminarlo del tutto. Oggi fa sorridere il pensiero che Sant'Agostino avesse scritto nelle sue *Confessioni* che «il gioco è il male dell'infanzia» o quello dei legislatori trecenteschi che potevano scegliere, fra pena pecuniaria, frustate o carcere per quelle persone che avessero infranto le regole imposte al giocare.

Nella nostra cultura il gioco viene esercitato e riconosciuto come uno strumento indispensabile per una crescita sana e armoniosa. Ma fra avere la possibilità di praticare una cosa ed esercitarne il diritto, c'è un po' di differenza. Non a caso il riconoscimento del diritto al gioco è una conquista relativamente recente. Esso è stato riconosciuto almeno un secolo dopo la cosiddetta "scoperta dell'infanzia". Oggi il riferimento più saldo relativo al diritto del bambino al gioco («e alle attività ricreative proprie per la sua età») si rifà alla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, che è stata recepita dal governo italiano nel 1991.

Da allora sono passati una trentina di anni e ci chiediamo: ma il diritto al gioco oggi viene solo garantito o viene veramente esercitato

durante l'infanzia? Per rispondere a questa domanda abbiamo provato a sviluppare questo percorso di lettura attorno al diritto al gioco, partendo dalle situazioni nelle quali il gioco viene considerato come parte integrante della vita del bambino. Questi luoghi (le "oasi protette", come i nidi, i centri per bambini e famiglie o altre tipologie di iniziative per l'infanzia) rappresentano – tenendo conto del nostro contesto sociale complesso e poco ludico – delle "riserve", delle "zone aperte" dentro le quali la protezione del gioco viene affermata e praticata (vedi par. 2). Appena però si passa a osservare il gioco nelle istituzioni scolastiche, si vede come questo diritto si affievolisca, fino quasi a scomparire. La scuola non è nata per far giocare i bambini: il gioco a scuola viene messo sotto tutela (par. 3).

Fuori dalle istituzioni educative il gioco assume caratteri diversi: da una parte viene confinato in luoghi protetti o preconfezionati, dall'altra lo si utilizza in maniera pervasiva, grazie al suo carattere divertente e spensierato (*gamification*). Alcune iniziative hanno cercato o cercano ancora di contrastare questa tendenza, ma si tratta di tentativi minoritari, anche se lodevoli e interessanti (par. 4). Per contro, l'idea di un diritto al gioco come diritto inalienabile e spendibile secondo le scelte personali può produrre risvolti inquietanti (par. 5). Quando il diritto soggettivo si accompagna alla perdita del limite, si altera l'idea stessa di gioco: si entra nel campo delle ludopatie. Ci sono poi delle "alterazioni" di diritto che non attengono alla responsabilità della persona, ma sono frutto di una distorta lettura del fenomeno del gioco (par. 6) o risultano come conseguenza di una condizione psicofisica che ne limita l'esercizio (par. 7). Percorrere le

strade del gioco e dell'esercizio del suo diritto ci offre anche l'occasione di rivedere gli sforzi fatti, a livello nazionale e internazionale, per definire e affermare questo diritto (par. 8), ci consente di segnalare alcuni testi di riferimento relativi alle varie tematiche presentate e di indicare anche quei testi che, in chiave pedagogica, hanno lasciato un segno attorno al valore formativo del gioco per i bambini e non solo.

Questo percorso, nel porre in luce alcuni dei variegati aspetti di un fenomeno che comunemente (e impropriamente) chiamiamo gioco, ci mostra come la strada per un riconoscimento del gioco a tutto tondo sia già stata in parte percorsa, ma che c'è ancora molto da camminare per garantire ai bambini il loro riconosciuto diritto al gioco.

2. Le oasi protette

La cura dei bambini piccoli e la necessità di consentire loro benessere e ludicità è, nel nostro Paese, di fatto acquisita. E lo è fino dal momento della nascita e, per certi aspetti, ancor prima della nascita stessa. Studi e proposte educative si sono sviluppate sia relativamente all'importanza di una nascita senza violenza (parto nell'acqua, parto cantato...), sia all'attenzione per i primi mesi di vita del piccolo (coccole ludiche, massaggio infantile...), sia ai momenti ludici ancor prima della nascita (voce materna, musica prima di nascere...). Fra le varie istituzioni educative che si occupano dell'infanzia, il nido è sicuramente il luogo nel quale il diritto al gioco viene più riconosciuto e applicato.

Nei nidi, oltre alla presenza di oggetti pensati per il gioco dei piccoli, oltre al lavoro di adulti accoglienti e accompagnanti, vi sono pratiche di gioco che hanno confermato le potenzialità delle attività ludiche che richiedono percezione, manipolazione, intuizione, previsione. Lo sviluppo dell'intelligenza corporea viene sostenuto dalle esperienze di tante educatrici e da una letteratura assai vasta

sull'argomento. Ne sono esempi il cestino dei tesori e il gioco euristico, che si basano proprio su una relazione attiva del bambino con oggetti e manufatti, su una relazione adulto/bambino rispettosa e delicata, su una predisposizione di un contesto che passa dalla organizzazione dei tempi e degli spazi, sulla valorizzazione delle scoperte autonome dei piccoli.

Un largo spazio ludico viene lasciato ai bambini già prima dei 2 anni perché sviluppino forme di gioco immaginativo e rielaborativo, attività che nei nidi hanno assunto diverse terminologie: gioco simbolico, di finzione, di imitazione, drammatico o altro. In tutti i casi viene valorizzato il contesto (spazi, tempi, materiali) e viene evitata una presenza invasiva delle educatrici. Gli spazi per il gioco simbolico strutturato vengono generalmente definiti angoli e sono presenti anche nelle istituzioni dedicate ai bambini 3/6 anni (angolo della casa, angolo del teatro, angolo dei travestimenti, angolo della cucina...). Accanto al gioco simbolico sono comunemente previsti giochi di costruzione e di assemblaggio con materiali strutturati o di uso comune, sempre con una presenza non invasiva degli adulti. Altri spazi ludici, dove però la presenza dell'adulto è più forte, sono generalmente denominati con il termine laboratorio (di attività grafiche, musicali, scientifiche, o altro).

L'esperienza educativa dei nidi si basa su un principio fondante: i bambini crescono meglio se si trovano in un contesto accogliente e stimolante. In questo modo possono recuperare deficit relazionali, cognitivi, affettivi che l'ambiente familiare e sociale possono aver prodotto. Il nido viene così pensato come un'oasi protetta, per salvaguardare il diritto a una crescita ludica di tutti, genitori compresi. Accanto alle proposte dei nidi sono nate in questi anni numerose iniziative che si rivolgono a bambini e genitori, nelle quali il gioco rappresenta il fulcro attorno al quale ruotano le tematiche classiche relative alla relazione adulto/bambino e a quelle dei

bambini fra di loro. Con terminologie diverse (centri bambini e famiglie, spazio genitori, ludoteche...) sono sorti luoghi dove, attraverso la sensibilizzazione degli adulti che hanno cura

dei bambini in famiglia, il diritto al gioco viene esercitato e potenziato, pur nella limitatezza dei tempi e delle proposte.

Box 1

Le cure ludiche

Leboyer, F., *Per una nascita senza violenza: il parto dal punto di vista del bambino*, Feltrinelli, Bompiani, Milano, 1993.

McClure, V., *Massaggio al bambino messaggio d'amore*, Bonomi, Pavia, 2001.

Schmid, V., *Venire al mondo e dare alla luce: percorsi di vita attraverso la nascita*, Feltrinelli, Milano, 2005.

Giocare in autonomia

Bujon, S., Einfalt, L., *Educare i bambini e gli adolescenti all'autonomia*, Red, Como, 2018.

Goldshmid, E., Jackson, S., *Persone da zero a tre anni*, Junior, Bergamo, 1994.

Ritscher, P., *Cosa faremo da piccoli? Verso un'intercultura fra adulti e bambini*, Junior, Bergamo 2000.

I luoghi protetti

Galardini, A.L. (a cura di), *Crescere al nido*, Carocci, Roma 2003.

Farné, R. (a cura di), *Le case dei giochi: ludoteca, ludobus e processi formativi*, Guerini, Milano, 1999.

Mantovani, S. (a cura di), *Bambini ed adulti insieme*, Junior, Bergamo, 1999.

Il gioco simbolico

Baumgartner, E., *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma, 2010.

Bondioli, A., *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano, 1996.

Mazzeschi, C., *E tu giochi? La valutazione del gioco simbolico in età evolutiva: l'Affect in Play Scale*, Franco Angeli, Milano, 2016.

3. Il gioco sotto tutela

La scuola non è nata per far giocare i bambini. Il suo compito è stato sempre quello di insegnare ai piccoli a leggere, a scrivere e a far di conto. Con un'aggiunta trasversale dell'educazione religiosa, divenuta poi con il tempo, morale, civica, di cittadinanza. Si può capire perciò come si possa parlare di gioco nella scuola solo a partire dal Quattrocento, che è stata l'epoca del risveglio culturale e della diffusione delle istituzioni private dedicate all'insegnamento scolastico. La più nota è sicuramente quella frequentata dai figli dei Gonzaga a Mantova e diretta da Vittorino da Feltre. I giochi erano presenti e inseriti nel curriculum scolastico, perché i bambini potessero imparare «lieti, giocondi e sani». L'attenzione era, in quella scuola, dedicata soprattutto ai giochi corporei, di tipo sportivo: palla, corsa, salto, disco e altri giochi motori che avrebbero contribuito a rinforzare il corpo e a formare un buon cittadino.

Neppure le prime scuole per i bambini piccoli, le sale di custodia nate alla fine del Settecento, possono essere considerate culle del gioco. La loro funzione era quella di assistere i bambini, evitando le punizioni corporali che da sempre accompagnavano l'insegnamento a tutti i livelli e in certi casi dar loro da mangiare. Bisognerà attendere molto, prima che la prima scuola assuma come punto di riferimento il gioco. Gli Orientamenti per la scuola materna italiana sono del 1969 e saranno i primi a dedicare un intero capitolo al gioco, perché il gioco «costituisce il motivo e l'esperienza di fondo di tutta la vita che si svolge nella scuola materna». Anche nelle Indicazioni nazionali successive si accennerà al gioco con i bambini, ma con minore attenzione e importanza.

Nelle scuole il gioco è stato incanalato e messo sotto tutela attraverso due diverse strade: il

gioco didattico e l'educazione fisica. I giochi didattici ci sono sempre stati, anche là dove c'era obbligo e severità nell'insegnare i rudimenti della lingua e del calcolo. Dagli antichi greci al Medioevo potremmo trarre diversi esempi. Attorno all'anno mille si era (relativamente) diffuso il *Gioco dei filosofi* (la *Rithmomachia*) che, attraverso una battaglia stile gioco degli scacchi, consentiva di imparare velocemente le “progressioni” dell'aritmetica di Boezio. Oggi i giochi didattici sono così diffusi che è quasi difficile distinguerli dall'insegnamento tout court. La didattica ludiforme è presente in tutti i livelli scolastici.

Accanto al gioco didattico sono presenti da sempre i giochi corporei. Nelle scuole quattrocentesche i giochi fisici prevedevano l'equitazione, il nuoto, la scherma e altre discipline che avevano lo scopo di «rinforzare il corpo, per rinforzare lo spirito». Oggi l'educazione fisica nelle scuole primarie (ex educazione motoria) risente ancora della tradizione ginnica ottocentesca e i giochi sono principalmente quelli di competizione fra individui o fra squadre.

Un outdoor nelle scuole (inteso come uso degli spazi aperti) stenta ancora a farsi avanti. Il gioco a scuola vive ancora di condiscendenza (il gioco non si può vietare del tutto) e di abbandono (lasciando che i bambini siano “liberi” di giocare). Una fiducia pedagogica nel valore del gioco (Staccioli, 2011, p. 21, box 5) è ancora molto lontana da essere una convinzione diffusa. Il gioco a scuola resta sotto tutela, guardato a vista e utilizzato (perché comunque è più divertente di altre proposte didattiche) per quegli insegnamenti che la società ritiene debbano essere assegnati al compito di maestri e professori.

Box 2**Il gioco e la scuola**

- Cambi, F., Staccioli, G. (a cura di), *Il gioco in Occidente: storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma, 2007.
- Nesti, R., *Frontiere attuali del gioco: per una lettura pedagogica*, Unicopli, Milano, 2012.
- Rovatti, P.A., Zoletto, D., *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005.

Il gioco didattico

- Airaud, L., Volpi, A., *La scienza in gioco: attività manuali per l'apprendimento tecnico-scientifico*, Carocci, Roma, 2006.
- Quaglia, R., Prino, L.E., Sclavo, E. (a cura di), *Il gioco nella didattica: un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*, Erikson, Trento, 2009.
- Staccioli, G., *Scuola divertente*, Giunti, Firenze, 2018.

I giochi corporei

- Di Donato, M., *Storia dell'educazione fisica e sportiva: indirizzi fondamentali*, Studium, Roma, 1984.
- Gamelli, I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2001.
- Mariani, A. (a cura di), *La corporeità: il contributo delle scienze umane*, ETS, Pisa, 2011.

Outdoor scolastico

- A corpo libero: sport, animazione e gioco*, Milano, Mondadori, 2010.
- Chistolini, S., *Pedagogia della natura: pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João de Deus, Outdoor education*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Farné, R., Agostini, F. (a cura di), *Outdoor Education: l'educazione sicura all'aperto*, Junior-Spaggiari, 2014.

4. Outdoor ludico

La maggior parte dei bambini dell'Occidente contemporaneo vive in agglomerati urbani. Le loro modalità ludiche sono cambiate anche rispetto alle esperienze infantili dei loro familiari. Il gioco urbanizzato offre forme particolari di movimento, di incontro, di limitazioni e di divieti. I bambini di oggi non possono quasi più uscire di casa da soli,

giocare per strada, imparare a tener conto dei pericoli, esplorare e progettare in contatto con l'ambiente. La città si è configurata come una dimensione funzionale, concentrata, spazialmente racchiusa in zone franche, specializzate e settoriali. In questi luoghi il diritto al gioco può essere esercitato, ma in forma ridotta e fortemente regolamentata.

La città è il luogo delle zone ludiche protette (i giardini pubblici) o vietate (le strade) o fortemente limitate (gli spazi condominiali) o degli ambienti dove il gioco viene consentito in ambienti preconfezionati (ludoteche e simili). Nello stesso tempo si va diffondendo in vari settori della società, e conseguentemente nel quotidiano ludico di adulti e bambini, una modalità “divertente” che considera il gioco in maniera superficiale trasformando le città in moderni luna park tecnologicamente avanzati, oppure utilizzandolo – in settori anche distanti dalle pratiche ludiche – secondo una pratica che è stata chiamata *gamification*. La *gamification* è uno strumento estremamente efficace che, sotto la forma delle pratiche ludiche, è in grado di veicolare messaggi di vario tipo e in modo da raggiungere specifici obiettivi, personali, economici o di impresa.

In tempi recenti la pianificazione e le modalità di sviluppo delle città hanno preso in considerazione l'importanza del gioco negli agglomerati urbani, specialmente delle periferie che hanno avuto uno sviluppo urbanistico sregolato negli anni Sessanta-Ottanta del secolo scorso. L'esigenza di rendere più umani gli spazi cittadini, fruibili a tutti, anche ai bambini, ha trovato proposte, progetti, soluzioni diversificate. In questa direzione sono fiorite iniziative e movimenti come quelli legati al giocomobile o alle ludoteche (ALI, ASSOLUDO, GioNa...), alle “città dei bambini”, agli itinerari protetti

(pedibus scolastici, natura trekking...), ai centri per la cultura per il gioco.

Si è anche sviluppata l'idea che una città sostenibile – in analogia con il Rapporto che la Commissione mondiale per l'ambiente e sviluppo dell'ONU ha indicato nel 1972 (Dichiarazione di Stoccolma) – non solo non sia in contrasto con lo sviluppo economico, ma che lo avvantaggi. Questa visione favorirebbe il gioco dei bambini e il contatto di tutti (adulti, anziani, piccoli, persone con difficoltà...) anche con l'ambiente naturale che viene oggi percepito, nell'immaginario collettivo, o come un luogo idilliaco o come una fonte di pericoli e minacce. L'*Outdoor Education* ha cercato di introdurre un rapporto diverso fra infanzia e ambiente naturale, fra insegnamento scolastico, pensato per una istruzione racchiusa dentro le mura di una classe, e un apprendimento che si dovrebbe sviluppare nel rapporto con ciò che sta fuori.

Giocare outdoor ha trovato sensibilità e occasioni diverse: si va dal chiudere il traffico in una determinata strada un certo giorno dell'anno, alla costruzione di regolamenti condominiali che accolgano il gioco nei cortili, all'uso degli ambienti esterni delle scuole fuori dagli orari scolastici, alle città ludiche, alla realizzazione di campi gioco o di zone protette. Anche nella scuola – pur con molti limiti – sono stati avviati progetti che prevedono attività di gioco autonomo in spazi aperti.

Box 3**Le ludoteche e i ludobus**

Acerbi, A., Martein, D., *Il gioco è di più: ludoteche e centri per il gioco e l'aggregazione*, Junior, Bergamo, 2005.

Farné, R. (a cura di), *Le case dei giochi: ludoteca, ludobus e processi formativi*, Guerini Studio, Milano, 1999.

Mori, A., *In giro giocando: ludobus, animazione e territorio*, La meridiana, Molfetta (Bari), 2002.

I giochi in spazi urbani

Bottari, A., *Games and Co. Giochi e giocosilumazioni nella pianificazione urbanistica e progettazione: tecniche per la didattica e la ricerca*, CELID, Torino, 1977.

Pizzi, P., *Giochi di città: manuale per imparare a vivere in una comunità equa e sostenibile*, La meridiana, Molfetta (Bari), 2004.

Taylor, J.L., *I giochi di simulazione nell'organizzazione del territorio*, Franco Angeli, Milano, 1976.

Le città in gioco

Fratoddi, M., Trabona, R., *100 strade per giocare: un manuale per riprendersi la città*, CUEN Ecologia, Ercolano, 1977.

Novara, D., Passerini, E., *La strada dei bambini: 100 giochi di strada*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1999.

Tonucci, F., *La città dei bambini: un modo nuovo di pensare la città*, Zeroseiup, Bergamo, 2015.

5. Giocare oltre i limiti

Il diritto al gioco, se considerato come assoluto, può produrre dei risvolti inquietanti. Nella percezione comune avere un diritto significa spesso poter essere liberi di esercitarlo secondo il proprio volere. Eppure il termine diritto nasce come entità associata all'idea di limite. Il diritto è quella disciplina che regola le norme di una convivenza civile in un determinato contesto storico. Esiste ovviamente anche il diritto soggettivo, che viene attribuito a ciascun individuo che appartiene a una determinata comunità, ed «esso può avvalersene senza alcun controllo esterno». Il diritto soggettivo costituisce il fondamento giuridico della libertà e del potere

di una persona. Essa può avvalersene, ma non può limitare i diritti di altri.

Il diritto soggettivo applicato al gioco si lega alla perdita del limite, nei bambini o negli adulti, che scelgono di seguire una determinata attività ludica. Questa perdita può avvenire per tre diversi motivi: il carattere del gioco, l'influenza del contesto sociale, la personalità dell'individuo. Tutti i giochi contengono, in misura diversa, l'idea di limite. Può essere un limite spaziale, temporale, di abilità, di conquista... Ogni società determina il valore o il disvalore di certi limiti ludici: nella storia dell'umanità, ogni popolo ha dato importanza a determinati tipi di gioco, rispetto ad altri. Il giocatore, da parte sua, è coinvolto nel gioco in rapporto alle sue aspirazioni ed esigenze.

Ma, se è vero che è l'individuo a determinare i perimetri del proprio diritto al gioco, è altrettanto vero che il tipo di gioco che sceglie e le spinte che provengono dal "terreno culturale" (vicino o statuale) possono favorire o meno il grado del proprio impegno.

Se non si considerano tutti e tre questi elementi assieme (persona, gioco, contesto) non si capisce perché esistano e si sviluppino in tempi diversi giochi estremi, situazioni ludiche al limite, deviazioni persistenti che oggi vengono definite con il termine ludopatie (le persone ritenute in DGA, disturbo da gioco d'azzardo – giocatori e familiari –, sono circa nove milioni in Italia). Il fenomeno riguarda sia gli hobby, sia i giochi propriamente detti, sia gli sport. Tutte e tre queste tipologie hanno confini indefiniti, anche se nel linguaggio comune vengono considerate tre attività distinte.

Negli sport estremi il giocatore è solo. Solo di fronte al suo desiderio di andare oltre ogni limite: «L'esagerazione è il suo obiettivo. La morte il suo imprevisto» (Climati, 2005, p. 23, box 4). Egli considera suo "diritto" il porsi alla prova fino a un limite imprecisato, comunque massimo e superiore a quello di altri. *Bungee jumping, base jumping, dry tooling, kite surf, rafting, stunt, wrestling*, sono alcuni dei tanti nomi di queste attività ludiche, che sono gioco a tutti gli effetti per i giovani che li praticano. La loro terminologia inglese ci indirizza verso una cultura che privilegia l'individualismo e il bisogno di essere superiori (supereroi) rispetto

agli altri. Vale la pena ricordare che l'Unesco nella Carta dei diritti del bambino ha scritto che ogni persona dovrebbe avere «il diritto di non essere un campione» (art. 11).

I videogiochi (con computer, cellulare o altro) e anche i giochi di ruolo non si sottraggono alla deriva individualista. Chi vi si abbandona rischia di smarrire il senso di realtà, rischia di confondere il ruolo nel gioco (con le sue potenzialità illimitate), con quello che può accadere nella vita quotidiana. La passione per i videogiochi attraversa tutte le età e riempie molto del tempo quotidiano dei bambini e degli adolescenti. Esistono molte tipologie di videogiochi, ma tutti stimolano il superamento di limiti (livelli) che diventano sempre più complessi e articolati.

I giochi che sono oggi enormemente diffusi e sotto la lente di osservazione sono i giochi di scommessa e di azzardo (*gambling*), i *newslot*, le scommesse virtuali, le videolotterie (VTL) Non c'è edicola che non ne contenga una gran varietà. Giochi come *Gratta e Vinci, La fortezza ricca, Golden Eggs, Il miliardo, Il villaggio degli Elfi, Prendi tutto* e tanti altri, consentono di giocare sotto la protezione benevola del contesto immediato e dello Stato che recupera ingenti somme di denaro (più di cento miliardi di incassi nel 2017, con introiti fiscali di oltre dieci miliardi).

Box 4**I giochi estremi**

- Bencivenga, E., *Giocare per forza: critica alla società del divertimento*, Mondadori, Milano, 2001.
- Benelli, C., Vedova, E., *Giochi e scommesse tra diritto comunitario e diritto amministrativo nazionale*, Giuffrè. Milano, 2016.
- Climati, C., *I giochi estremi dei giovani*, Paoline, Milano, 2005.

Le ludopatie

- Buzzi, A., *Il gioco come droga*, Sovera edizioni, Milano, 2013.
- Iurilli, C., *Giochi e scommesse: la ludopatia: il contratto, le tutele, la responsabilità sociale*, RES, Pontedera, 2016.
- Pracucci, C., *All in: il gioco d'azzardo patologico*, Alimat edizioni, Cesena, 2010.

Giochi virtuali

- Bittanti, M. (a cura di), *Per una cultura dei videogames*, Unicopli, Milano, 2004.
- Giuliano, L., Areni, A., *La maschera e il volto: il mondo virtuale e sociale dei giocatori di ruolo*, Proxima, Roma, 1992.
- Viola, F., *Gamification: i videogiochi nella vita quotidiana*, Viola editore, Roma, 2011.

Giocare a scommettere

- Franchina, F., *I segreti del Gratta e Vinci*, Youcanprint-self publishing, 2013.
- Forleo, C., Mignesco, G., *Lose for Life: come salvare un Paese in overdose da gioco d'azzardo*, Altraeconomia, Milano, 2017.
- Zavattiero, C., *Lo Stato bisca Gratta e Vinci: la nazione è malata di gioco: il ruolo della politica e della malavita in un mercato che non conosce crisi*, Ponte alle Grazie - Salani editore, Milano, 2010.

6. Il diritto di essere diversi

Affermare il diritto al gioco non può limitarsi a dare spazi e tempi perché un bambino possa giocare. Giocare significa la possibilità di sperimentare le proprie capacità, quelle di confrontarsi con altri, quelle di mettere in luce punti bui o luminosi del proprio essere, quelle di imparare a gestire autonomia e giudizio. Nella tradizione ludica dei ragazzi, il gruppo di gioco era un fondamentale e potente maestro di vita. I gruppi erano generalmente piccoli, eterogenei per età e anche per sesso. I più

grandi esercitavano la loro autorità insegnando ai più piccoli e – anche se talvolta abusavano del loro potere – subivano il controllo del gruppo e, come gli altri, dovevano accettare le regole del gioco. L'educazione istituzionalizzata ha separato nettamente i grandi dai piccoli, le femmine dai maschi e li ha separati in classi distinte. I più grandi giocano con i grandi, i più piccoli hanno tempi e spazi a loro riservati. Solo in tempi recenti, con le classi miste, la *mixité* si è fatta strada,

anche se i sessi rimangono distinti in certi tipi di gioco.

Questa separazione è figlia di un pensiero che deriva da una certa immagine del gioco e delle sue finalità. Poiché i giochi sono soprattutto momenti di competizione, appare corretto che si confrontino fra loro quei giocatori che hanno una stessa forza e una pari competenza. Così i piccoli giocano con i piccoli, le femmine fanno squadra con altre ragazze, i maschi fanno altrettanto e i diversamente abili possono avere anche loro una squadra e magari un campionato e una olimpiade a essi riservata. Il modello è apparentemente democratico: per garantire una maggiore uguaglianza e *chance* di vittoria, occorre che i contendenti, alla partenza, siano il più possibile di pari peso. Non si gioca a calcio con una squadra che ha sin dall'inizio una disparità numerica dei giocatori, così come si prevede lo stesso numero di giocatori in tutti i giochi a squadra che vengono oggi praticati. In questo modo si escludono automaticamente anche tutti quei giochi che presentano caratteristiche "diverse" da quelle socialmente riconosciute (giochi dissimmetrici, giochi paradossali, giochi a doppio contratto ludico...).

Questa distinzione è frutto di un errore che accomuna molti: nel gioco è indispensabile vincere su qualcuno. Non si può certo negare che il gioco sia confronto, che sia anche scontro fra persone o gruppi, ma l'idea di un gioco esclusivamente competitivo ed escludente (per chi perde) è frutto di una inespressa adesione a un modello sociale economico – e non solo – competitivo, modello che caratterizza la società del nostro tempo. Non che le gare ludiche non ci siano mai state. Il gioco possiede anche una indubbia componente competitiva, ma occorre ricordare

che competere, deriva dal latino *con-petere*, fare, andare, dirigersi assieme, significa usarsi l'un l'altro per capire dove stanno i pregi e i limiti personali. Per conoscersi occorre confrontarsi, ma con lo spirito dell'ultimo giocatore di Go, il quale, essendo stato sconfitto in una partita dopo giorni e giorni di lotta contro l'anziano avversario, si alzò, poi si inchinò all'avversario e disse: «Grazie di aver giocato con me». Senza l'avversario non avrebbe potuto sperimentare ciò che sapeva o non sapeva fare. Era un avversario alleato, perché serviva a lui per meglio comprendere le proprie capacità e le proprie debolezze.

Divisione per competenze e competizione escludente sono due derive del gioco. E sono anche i due modelli che conducono a considerare tutti i giochi infantili come preparatori agli sport. Un errore di ottica che ha ragioni sul piano del costume e dell'economia, ma che non ha validità scientifica. La prasseologia motoria ha mostrato da tempo che la differenza fra un gioco di regole infantile e uno sport sta nella rigidità delle regole e nella estromissione dei giocatori dalla possibilità di variarle e modellarle secondo le proprie esigenze. I giochi dell'infanzia consentono ai giocatori di essere proprietari delle regole; quelle dello sport sono di proprietà delle federazioni o dei club che le definiscono in funzione degli spettatori e secondo categorie di livello di abilità. I diversi possono sentirsi uguali, ma solo con altri diversi uguali a loro. Il diritto a essere diversi dovrebbe contenere anche il diritto a poter giocare con altri "diversi". Ma questo non ci è dato, in un contesto che considera il gioco esclusivamente come lotta tesa alla vittoria e alla sconfitta di qualcun altro.

Box 5**I giochi di tradizione**

Associazione giochi antichi, *Giochi tradizionali d'Italia*, Ediciclo, Verona, 2015.

Lavaroni, D., Sciarrini, D., *Dizionario dei giochi popolari in Friuli*, Kappa Vu, Udine, 1999.

Turano, P., *Enciclopedia dei giochi tradizionali*, Jonia, Cosenza, 2004.

Diversità ludiche

Loos, S., *La valigia dei giochi*, Junior, Bergamo, 2007.

Relazioni in gioco: trentatré giochi della tradizione internazionale, Kaleidos, Faenza, 2013.

Unicef, *Giochi del mondo la loro storia: come costruirli, come giocarli*, Unicef, Roma, 1983

Scienza dell'azione motoria

Ferretti F., *Educazione in gioco: giochi tradizionali, sport e valori educativi alla luce di una nuova scienza: la prasseologia motoria*, Casagrande, Bellinzona, 2016.

Parlebas, P., *Giochi e sport: corpo, comunicazione e creatività ludica*, Il capitello, Torino, 1997.

Staccioli, G., *Il gioco e il giocare: elementi di didattica ludica*, Carocci, Roma, 2011.

7. Il diritto degli esclusi

Tra le “situazioni” di limitazione o privazione del diritto al gioco, sulle quali anche i documenti ufficiali che saranno indicati nel prossimo paragrafo ribadiscono la necessità di una riflessione, troviamo quella dei bambini con disabilità. Preme qui evidenziare che i diversi contesti considerati non sono utilizzati con funzione di etichetta e non possono essere rappresentativi delle storie di ogni singola persona, ma utili in un quadro d'insieme, spunto per ulteriori approfondimenti.

I bambini con disabilità corrono il rischio di essere identificati con la loro disabilità. È invece necessario riconoscere la dignità e il diritto all'autodeterminazione della persona, in un processo di inclusione che vede il diritto al gioco e il valore di quest'ultimo come elementi fondamentali. Ci sono luoghi e associazioni che cercano di evitare la

ghettizzazione del gioco restituendo alle attività ludiche la loro funzione di crescita e di conoscenza delle risorse personali e dei propri limiti, oltre che di divertimento con o senza i pari.

Un esempio interessante è fornito dai parchi inclusivi. Al momento in Italia sono 50 i luoghi in cui tutti i bambini possono giocare insieme, in assenza di barriere architettoniche. Tutto è pensato (percorsi sensoriali, spazi per l'orticoltura, scivoli) per permettere ai bambini con le loro diverse abilità e disabilità di giocare insieme ai propri familiari e agli altri bambini.

Anche i bambini ospedalizzati sono stati equiparati per molto tempo alla loro malattia. Il gioco è stato inizialmente introdotto nelle cliniche per l'infanzia soprattutto con valore ricreativo. Col tempo ha iniziato a essere visto come portatore di un valore educativo più

ampio. Inizialmente il gioco è stato inserito con l'implementazione di spazi dedicati e curati nei primi programmi chiamati *Child life*, poi si è arrivati fino a un primo *Hospital PlayScheme* che è stato aperto a Londra nel 1963 da David Harris e Susan Harvey, una consulente di *Save the Children*, riconosciuta come colei che ha introdotto l'utilizzo del gioco in ospedale con valore educativo e terapeutico. Il bambino in ospedale torna gradualmente ad assumere un ruolo attivo. Il gioco diviene un elemento di normalità all'interno di una condizione che ha portato il bambino in un ambiente che viene vissuto come estraneo e pauroso. Il gioco garantisce una continuità nella crescita del bambino, mettendolo al riparo da possibili regressioni o interruzioni che possono esserci a causa della malattia e dell'ospedalizzazione.

Il riconoscimento del diritto al gioco in ospedale è avvenuto all'interno del lento processo di umanizzazione, tuttora in corso, grazie al quale si è passati da un'ottica assistenzialistica a una di cura dei bisogni e delle risorse che riconoscono l'unicità di ogni persona. Tale processo iniziato con la Carta di EACH (European Association for Children in Hospital) ha portato all'elaborazione nel 2008, da parte di Abio Italia in collaborazione con Società italiana di pediatria, della [Carta dei diritti dei bambini e degli adolescenti in ospedale](#) che stabilisce anche degli standard di qualità misurabili, che i reparti pediatrici degli ospedali dovrebbero essere tenuti a controllare. L'attenzione olistica per il bambino si è sviluppata a partire dagli studi di Robertson del 1960 sugli effetti dell'istituzionalizzazione.

Una delle tante condizioni di istituzionalizzazione è quella dei figli di madri in carcere. Dopo il richiamo della Corte di Strasburgo per le condizioni di vita nelle carceri italiane, è stata approvata la legge 62/2011 che consente misure alternative al carcere per le madri di minori fino a 6 anni di età (estensibili a 10). Le misure alternative previste sono gli ICAM (Istituti a custodia attenuata per madri detenute), ovvero istituti

penitenziari con misure cautelari attenuate, all'interno dei quali la polizia penitenziaria in borghese e altre figure con funzione educativa possono garantire un ambiente maggiormente protetto rispetto a quello del carcere. Oltre agli ICAM dovrebbero esserci le case famiglia protette, cioè strutture esterne di tipo familiare comunitario destinate all'espiazione sia di misure cautelari che alternative, destinate a coloro che non hanno possibilità di espriare la propria condanna presso la propria casa. A giugno 2017 erano 30 i bambini presenti all'interno delle carceri e 27 quelli presenti negli ICAM di Milano, Venezia, Torino e Lauro. Ostacoli finanziari non hanno permesso l'utilizzo delle due case famiglia presenti sul territorio italiano (Milano, Roma).

L'attesa legge 103/2017 prevede la possibilità della sospensione della pena per la detenuta fino al compimento del primo anno di età del bambino. Il protocollo d'intesa tra Ministero della Giustizia, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza e Bambinisenzasbarre onlus – [Carta dei figli di genitori detenuti](#) – approvato nel 2016, cerca di difendere i diritti dei bambini in una condizione di vita poco adatta alla loro crescita e non da loro scelta. All'interno dei limiti derivanti dalla detenzione è possibile per i minori uscire all'esterno grazie al contributo dei volontari di varie associazioni (Telefono Azzurro¹, Bambinisenzasbarre...). Sono inoltre presenti ludoteche e momenti dedicati al gioco.

Le tante facce dell'esclusione è il titolo del rapporto pubblicato da Save the Children il 30 maggio 2018, che individua i fenomeni che sono causa di una negazione del diritto all'infanzia e al gioco. Per 1,2 miliardi di bambini nel mondo l'infanzia è a rischio a causa della povertà. Ogni giorno più di 15.000 bambini muoiono prima di aver compiuto 5 anni, a causa di malnutrizione e assenza di farmaci e di condizioni igienico sanitarie favorevoli. L'84% dei bambini che non hanno

¹ <http://www.azzurro.it/it/cosa-facciamo/sul-territorio/progetto-bambini-e-carcere->

accesso alla scuola vivono in Paesi poveri, 152 milioni lavorano, 40 milioni di bambini vivono in Paesi in guerra, 250.000 sono coinvolti a vario titolo nei conflitti: soldati, spie, facchini,

cuochi, mentre bambine e ragazze vengono costrette a rapporti sessuali o a matrimoni forzati.

Box 6

(Ultimo accesso alle risorse elettroniche: 28/08/2018)

Il gioco e la disabilità

Canevaro, A., (a cura di) *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento, 2007.

Larocca F., *Nei frammenti l'intero: una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano, 2013.

Protti, Claudia., Bedetti, Raffaella, *Parchi per tutti* <http://www.parchipertutti.com/>

Il gioco in ospedale

Capurso M., *Gioco e studio in ospedale: creare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico*, Erickson, Trento, 2001.

Filippazzi G., *Un ospedale a misura di bambino*, Franco Angeli, Roma, 2004.

Fondazione ABIO Italia, SIP, *Carta dei diritti dei bambini e degli adolescenti in ospedale*, 2007.

Online:

https://abio.org/images/abio/Varie/Carta_dei_Diritti_ABIO_SIP.pdf

Hales-Tookey, A., Harvey, S., *Play in hospital*, Faber and Faber, Londra, 1972.

Robertson, J., *Bambini in ospedale*, Feltrinelli, Milano, 1973.

Bambini in carcere

Costanzo G., *Madre e bambino nel contesto carcerario italiano*, Armando Editore, Roma, 2013.

Forcolin C., *Mamme dentro. Figli di donne recluse: testimonianze, riflessioni e proposte*, Franco Angeli, Milano, 2016.

Ministero della giustizia, Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, Bambinisenzasbarre onlus, *Carta dei figli dei genitori detenuti*, 2016. Online:

http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/Protocollo%20Bambinisenzasbarre_6settembre2016.pdf

Bambini invisibili

Benevene P., *Il lavoro minorile Conoscere il fenomeno*, Maggioli Editore, 2012

Elamé E., *Pedagogia & città interculturale. Matrimoni forzati, tratta degli esseri umani e crimini d'onore. Nuove sfide per la pedagogia interculturale*, Pensa multimedia, Lecce, 2014

Hutton K., *Il bambino soldato*, Mondadori, Milano, 2017.

Save the Children, *The many faces of exclusion*, 2018. Online:

<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/le-tante-facce-dellesclusione>

Atlante delle guerre e dei conflitti nel mondo <http://www.atlanteguerre.it/>

8. Il diritto al gioco

Il primo strumento in assoluto nel quale si fa cenno a una distinzione tra bambino e adulto è la *Convenzione sull'età minima* del 1919, adottata dalla Conferenza internazionale del lavoro, che fissava a 14 anni l'età minima prevista per l'assunzione nel settore industriale. Nel 1924 la Lega delle Nazioni elaborò la *Dichiarazione dei diritti del bambino* (Dichiarazione di Ginevra). Tale documento, pur riconoscendo al bambino per la prima volta dei diritti e delle necessità materiali e affettive, si presenta con un'ottica assistenzialistica e di sola protezione del minore. Grazie alla *Carta dell'infanzia* elaborata nel 1942 a Londra dalla Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, si iniziano a prendere in considerazione anche le necessità non assistenziali del bambino.

La Dichiarazione di Ginevra insieme alla Dichiarazione dei diritti umani del 1948 rappresenta la base sulla quale viene redatta nel 1959 la *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite. Gli Stati aderenti si impegnano da un punto di vista morale all'applicazione e alla diffusione del testo che, anche se non ha valore giuridico e non implica quindi impegni precisi da parte degli Stati firmatari, costituisce un punto di riferimento importante dei diritti dell'infanzia.

Sarà la *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo* del 1989 a sancire due importanti novità. La prima è la trasformazione dello stereotipo culturale che vede il bambino come minore, perché si trova in uno status di inferiorità da un punto di vista personale e giuridico. Al bambino viene riconosciuto il diritto alla sua totalità come persona e a essere membro attivo della società. La seconda è il valore giuridico vincolante della Convenzione: gli Stati aderenti (196 a oggi) si impegnano ad attuare provvedimenti legislativi, economici e sociali per l'attuazione di quanto scritto nella Convenzione. Secondo l'art. 44 della Convenzione stessa, gli Stati parti si

impegnano a presentare rapporti periodici al Comitato sui diritti dell'infanzia (entro 2 anni dalla ratifica, successivamente ogni 5) sullo stato di avanzamento nel proprio Paese dell'applicazione di quanto approvato. Nell'art. 31 della Convenzione si afferma, per la prima volta a livello internazionale, il diritto al gioco.

Nel 2013 è stato pubblicato il Commento generale n. 17 dal titolo *Il diritto del fanciullo al riposo, al tempo libero, al gioco, alle attività ricreative, artistiche e culturali*. Il testo mette in luce lo scarso riconoscimento dato all'art. 31 dagli Stati membri, dove si rileva una mancata consapevolezza dell'importanza del gioco, del riposo, del tempo libero e delle attività artistiche e culturali. Lo scarso riconoscimento del valore del gioco come diritto essenziale di crescita si accompagna a un inappropriato investimento, a una carente protezione legislativa e anche a una scarsa attenzione al bambino nelle programmazioni nazionali e locali. In particolare, dove sono presenti degli investimenti, questi sono rivolti ad attività strutturate. L'invito è invece a creare spazi e tempi per il gioco libero, per la cui realizzazione vengono fornite precise indicazioni riguardo gli obblighi e le modifiche che gli Stati firmatari dovrebbero considerare. Il Commento sancisce la necessità del gioco, mettendolo in relazione con il diritto alla vita e alla sopravvivenza, alla salute, alla corretta nutrizione, istruzione e non discriminazione.

In Italia, dove già nel 1967 era stata prodotta la *Carta dei diritti del fanciullo al gioco e al lavoro* dal Comitato italiano per il gioco infantile, la Convenzione è stata ratificata e resa esecutiva il 21 maggio 1991 con la legge n. 176².

² Per un commento alla Convenzione cfr. Petricca, D., *All the invisible children. Appunti sulla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Unicef, XIX Corso universitario multidisciplinare di Educazione allo sviluppo, Università La Sapienza di Roma, 2009. Online: www.infanziaeuropa.eu/lib/d.php?c=ijswO

1. *Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.*

2. *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.*

Il riconoscimento del valore formativo del gioco e i conseguenti interventi legislativi ed economici raccomandati nel Commento generale n. 17 trovano anche in Italia scarsa attenzione, come emerge dai rapporti di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia e, in particolare, dal [3° Rapporto supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia](#), prodotto e diffuso nel novembre 2017 dal Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Gruppo CRC): un network attualmente composto da 96 soggetti del terzo settore, che da tempo si occupano attivamente della promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ed è coordinato da Save the Children Italia³.

Il gioco, come si è detto, è fortemente limitato e influenzato dall'intervento adulto a scuola come a casa. Anche nella creazione di servizi socio-educativi e ricreativi, riconosciuta dalla legge 285/1997 e che avviene a opera di enti appartenenti al terzo settore, l'investimento

pubblico risulta ancora scarso. Riguardo la valorizzazione dell'attività ludica, appare interessante segnalare la legge regionale del Friuli Venezia Giulia dell'11/10/2017, n. 33, *Norme per la promozione del diritto al gioco e all'attività ludico-ricreativa-motoria*, pubblicata nel BUR n. 41 della Regione Friuli Venezia Giulia ed entrata in vigore il 1° gennaio 2018 che prevede finanziamenti economici regionali per «gli interventi e le iniziative che intendono promuovere il diritto al gioco e all'attività ludico-motoria-ricreativa».

La poca attenzione alla cultura ludica emerge anche nell'assente rilevazione delle abitudini connesse al gioco presentate dall'Istat. Gli ultimi dati risalgono al 2011. Oltre il 98% dei bambini in età 6-10 anni giocano prevalentemente a casa propria, solo il 25% in giardini pubblici, neanche il 15% su prati e poco più del 6% in strade poco trafficate; diminuiscono i giochi di movimento (sport escluso), dal 58% del 1998 al 54% di oggi, coerentemente con il fatto che oltre il 65% gioca prevalentemente con fratelli/sorelle o parenti (molti i nonni) e che aumentano i giochi sedentari.

³ [ndr] Per una visione di sintesi delle politiche e dei programmi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza realizzati dal Governo italiano nel periodo 2008-2016, si veda anche il *V e VI Rapporto al Comitato ONU sui diritti del fanciullo*, realizzato dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Online: https://www.minori.it/sites/default/files/allegati/Rapporto_ONU_integrazioni_Osservatorio_PerPubblicazione.pdf

I principali atti di indirizzo sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

(Ultimo accesso alle risorse elettroniche: 28/08/2018)

Comitato italiano per il gioco infantile, *Carta dei diritti del fanciullo al gioco e al lavoro*, 1967.

Online: http://www.lettereadiodelluomo.com/carta_diritti_fanciullo_giocolavoro.htm

Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, *Carta dell'infanzia*, Londra, 1942.

Nazioni Unite, Assemblea Generale, *Convenzione ONU sui diritti del fanciullo*, New York, 1989.

Online:

http://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Convenzione_diritti_infanzia_adolescenza_autorita.pdf

Società delle Nazioni, *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, Ginevra, 1924. Online:

http://images.savethechildren.it/f/download/CRC/Co/Convenzione_1924.pdf

UN. Committee on the rights of the child, *General comment no. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. Online:

<http://dag.un.org/handle/11176/307926>

10 testi di base attorno al gioco

Bateson, G., *“Questo è un gioco”: perché non si può mai dire a qualcuno “gioca!”*, Raffaello Cortina, Milano, 1996 (ed. or. *The message “This is play”*, Macy Foundation, 1956).

Bondioli, A., *Gioco e educazione Il gioco tra adulto e bambino...*, Franco Angeli, Milano, 2002.

Bruner, J.S., Jolly, A., Sylva, K., *Il gioco: La prospettiva evoluzionistica (I); Il gioco in relazione agli oggetti e agli strumenti (II); Gioco e realtà sociale (III); Il gioco in un mondo di simboli (IV)*, Armando, Roma, 1981 (ed. or. *Play*, Penguin, Harmondsworth, 1975).

Caillois, R., *I giochi e gli uomini: la maschera e la vertigine*, Nuovo portico Bompiani, Milano, 1981 (ed. or. *Les jeux et les homes: le masque et le vertige*, Gallimard, Paris, 1967).

Cambi, F., Staccioli, G., *Il gioco in Occidente: storia, teorie, pratiche*, Armando editore, Roma, 2007.

Carse, J.P., *Giocchi finiti e infiniti: la vita come gioco e come possibilità*, Mondadori, Milano, 1987 (ed. or. *Finite and infinite games*, 1986).

Fink E., *Oasi della gioia: idee per una ontologia del gioco*, Rumma, Salerno, 1969 (ed. or. *Oase des gluks*, Karl Alber, Freiburg, 1957).

Huizinga, J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1979 (ed. or. *Homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*, Pantheon Akademische Verlagsanstalt, Amsterdam, 1939).

Parlebas, P., *Giocchi e sport*, Il capitello, Torino, 1997.

Winnicott, D.W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974 (ed. or. *Playing and reality*, Tavistok Pub., London, 1971).

Cinema e diritto al gioco

Annamaria Poli

Ricercatore e docente di Cinema e arti visive al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli studi di Milano Bicocca

1. Premessa

Il diritto al gioco è uno dei diritti citati nella Convenzione internazionale ONU firmata e approvata nel 1989 per riconoscere e tutelare i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹.

Da quando la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è stata firmata, ogni anno, in tutto il mondo, si commemora tale evento con l'obiettivo di ricordare, diffondere e applicare il contenuto degli articoli che la compongono in modo da tutelare e migliorare la vita delle future generazioni. Tutto ciò per affermare che «il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana, nonché l'uguaglianza, e il carattere inalienabile dei loro diritti sono le fondamenta della libertà, della giustizia e della pace nel mondo»².

Sia i media in generale, sia i musei, le scuole e numerose altre istituzioni si prodigano

costantemente a mantenere viva l'attenzione e l'interesse su questa tematica.

In particolare il cinema, grazie al supporto di enti e istituzioni pubbliche, è costantemente presente sul territorio nazionale e internazionale per promuovere e diffondere opere cinematografiche di qualità sul tema dei diritti umani. Queste opere sono realizzate da registi che propongono un cinema critico, caratterizzato da un forte impegno sociale. Gli autori dei film raccontano storie che sostengono e promuovono la difesa e il rispetto dei diritti umani³.

Tra le numerose manifestazioni cinematografiche si citano alcune che da tempo sono organizzate e realizzate sul territorio italiano: il Festival del Cinema Africano, d'Asia e America Latina organizzato dal COE (Centro orientamento educativo)⁴ di Milano, il Festival del Cinema dei diritti umani⁵ di Napoli, il Festival internazionale di Cinema e diritti umani di Cremona e la

¹ Il 20 novembre del 1989 fu approvata a New York City dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite un primo testo della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza *The International Convention on the Rights of the Child*. Il 27 maggio 1991 con la legge n. 176 venne ratificata dall'Italia e depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. L'Unicef Italia sottolinea che sarebbe preferibile tradurre il termine in inglese "child" anziché con "fanciullo", con "bambino, ragazzo e adolescente". In questa data fu approvato un testo che in seguito è stato arricchito con più articoli. Da questa data i popoli delle Nazioni Unite hanno ribadito, nella loro Convenzione, la loro fede nel rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo.

² Testo tratto da *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Comitato italiano per l'Unicef, Roma, 2004, p. 3.

³ Enrico Cammarata, *Cinema e diritti umani. Una breve storia*, Lampi di Stampa, 2013.

⁴ Il COE di Milano è un'associazione impegnata in Italia e in altri Paesi del mondo nella formazione di uomini validi per una società più libera e solidale, rinnovata nella cultura. Il Festival del Cinema Africano, d'Asia e America Latina è un appuntamento storico per gli appassionati del cinema del Sud del mondo, interamente dedicato alla conoscenza della cinematografia, delle realtà e delle culture dei Paesi dell'Africa, dell'Asia e dell'America Latina. Oltre 50 nazioni rappresentate, circa 80 tra film e video proiettati.

⁵ Il Festival del Cinema dei Diritti Umani di Napoli è organizzato, promosso e coordinato dall'associazione Cinema e Diritti di Salerno (<http://www.cinenapolidiritti.it>).

rassegna *Diritti...al cinema!*⁶ di Milano. A questi eventi se ne devono aggiungere molti altri insieme a numerose manifestazioni cinematografiche presenti in tutto il mondo. A tale proposito si ricorda il Festival Human Rights Film Network (HRFN) che è la rete dei Festival del cinema dei Diritti Umani patrocinato da Amnesty International e a cui appartengono oltre 40 Cine Festival di tutto il mondo⁷.

Tra gli istituti del Sud America che promuovono la rete dei diritti umani dell'America Latina e del network internazionale degli Human Rights Festival, è doveroso citare lo storico Il Cine de Derechos Humanos dell'Argentina e l'Istituto Multimedia Der HumanALC di Buenos Aires, quest'ultimo, sin dagli anni Novanta, organizza il Festival DerHumALC a Buenos Aires e a Santiago. Grazie a questi Festival, la cultura e l'arte cinematografica viene valorizzata in ragione della denuncia di trasformazioni sociali in atto e del potenziamento di una educazione attenta e dedita anche all'impegno sociale.

Partendo da questa premessa, si intende mettere l'accento relativamente su uno specifico diritto presente nella Convenzione internazionale: il diritto al gioco, specificato nell'articolo 31. Riguardo a tale diritto, si riporta quanto contenuto nell'articolo che è definito da due punti, al primo punto viene dichiarato che: *Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.* Il testo prosegue al secondo punto affermando che: *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.

2. Il gioco nel cinema

Considerando, dunque, il gioco quale diritto di ogni bambino a esercitarlo in ogni momento della sua vita e come esperienza educativa e ricreativa indispensabile per la sua crescita in rapporto alla conoscenza del mondo e di sé stesso, diventa di particolare interesse selezionare, promuovere e analizzare quelle pellicole del cinema che hanno dedicato e dedicano tutt'oggi una particolare attenzione alla rappresentazione del gioco. Si inizia dai racconti di giochi del cinema muto degli early film per esplorare il gioco nell'infanzia, durante l'adolescenza e l'età adulta.

In verità, esplorando il gioco nel cinema delle origini, ci si accorge ben presto che si possono incontrare numerosi spunti interpretativi concatenati tra loro nel flusso cronologico della storia del cinema o nelle numerose rappresentazioni della storia dell'uomo narrata dal cinema.

Sebbene una rassegna esaustiva non sia possibile a spron battuto, in quanto la produzione cinematografica mondiale è sempre in azione e questa rassegna avrebbe bisogno di un continuo aggiornamento accurato, attraverso anche la menzione dei film del cinema d'animazione, si propone di esplorare il diritto al gioco nel cinema attraverso una selezione di pellicole storiche realizzate dai pionieri del cinema nel periodo tra fine Ottocento e primi anni del Novecento. Grazie al processo di digitalizzazione e ai preziosi restauri di queste pellicole, il pubblico contemporaneo oggi può ammirare una parte dei primi film della storia del cinema. I film che sono stati selezionati sono solo alcune delle tante testimonianze, le fonti storiche della presenza del gioco, quale soggetto

⁶ *Diritti...al cinema!* manifestazione organizzata dalla associazione Area Milano (associazione di magistrati che riunisce magistratura democratica e movimento per la giustizia) insieme alla Fondazione Culturale San Fedele di Milano.

⁷ HRFN si trova alla pagina web: www.humanrightsfilmnetwork.org

importante e spesso scelto già dai primi registi del cinema delle origini.

Questi film sono la documentazione originaria della vita dell'uomo di più di un secolo fa. Lo spettatore attuale ha il privilegio di rivivere quell'epoca, quell'atmosfera ormai lontana che scaturisce proprio da questi film, quale fragile traccia muta e in bianco e nero, ma comunque vigorosa nel suo carattere poetico.

Senza trascurare il valore del cinema delle origini, vale la pena altresì osservare che l'invenzione del cinema è nata da molteplici contributi provenienti da differenti ambiti affini. Tra questi, si ricorda la fotografia e la cronofotografia, senza dimenticare gli studi relativi all'ottica e alla percezione visiva, e grazie all'impegno della camera oscura e di numerosi strumenti ottici, detti macchine del precinema. Queste macchine del precinema, all'epoca venivano chiamate anche giochi filosofici.

Si incomincia dunque a esplorare la storia del cinema due secoli prima dell'invenzione del cinematografo. Infatti, è proprio in quegli anni che venne descritta un'immagine del gioco proiettata su uno sfondo grazie all'impiego della camera oscura. Dagli scritti di Giovan Battista della Porta si documenta la prima proiezione di giochi mostrati al pubblico; dall'opera *Della magia naturale del signor Giovan Battista Della Porta napoletano Libri XX* pubblicata nel 1677: «Non so se potrassi trovar cosa più ingegnosa, ne più bella per dar piacere à gran signori che in una camera all'oscuro sopra lenzuoli bianchi si veggano caccie, conviti, battaglie d'inimici, giochi, e finalmente ciò che ti piace così chiaramente, e luminosamente, e minutamente, come se proprio l'havessi dinanzi à gli occhi»⁸.

Dunque sin da quando il cinema non c'era, la storia del cinema e della sua tecnologia documenta, attraverso immagini provenienti da una macchina del pre-cinema, l'esistenza e l'interesse per il gioco.

⁸ La citazione è tratta da un'edizione in volgare dell'opera (p. 486) citata in Donata Pesenti Campagnoni, *Quando il cinema non c'era*, Utet, Novara, 2007, p. 5.

Come già scritto, a queste macchine venne attribuito il nome di *giochi filosofici* poiché, in merito agli studi sul principio della persistenza retinica del fisico belga Joseph Plateau nel 1829, quando queste si utilizzano è visibile l'illusione del movimento attraverso lo scorrere veloce di una serie di immagini fisse. E questa illusione del movimento all'epoca fece nascere svariate considerazioni filosofiche su come e perché le immagini fisse possano animarsi e grazie a queste macchine si possa infondere ad esse lo spirito, dando "vita" al soggetto rappresentato⁹. Da tutto ciò seguirono fruttuose riflessioni di geniali inventori che, in diverse parti del mondo, provarono e riprovarono ad osservare le immagini generate da queste macchine, alla scoperta di un modo ancor più efficace per donare ad esse un movimento più fluido, una narrazione più lunga e la loro proiezione su un supporto più ampio. Con questi strumenti ottici, più o meno complessi e sofisticati l'uomo poté sperimentare, ma si potrebbe anche dire "giocare" su basi scientifiche con le immagini fisse, fino al punto di comprendere i principi della loro animazione secondo i quali, in seguito, si baserà la tecnica del cinematografo. Si potrebbe quindi affermare in questo modo che l'idea primitiva del cinema nasce proprio dal "giocare" con le immagini, intendendo il gioco come "sperimentazione" con le tecnologie che le hanno fatte animare, lanterna magica compresa, fino a quando nel 1895 gli inventori del cinematografo, macchina spettacolare e stupefacente, furono capaci di catturare le immagini in movimento della

⁹ Plateau e Stampfer nel 1832 avevano già identificato i principi secondo i quali si basa la tecnica del cinema. Da tali studi scientifici vennero messi a punto diversi apparecchi in grado di fornire l'illusione del movimento facendo scorrere più di 10 disegni al secondo davanti agli occhi dello spettatore. Il caleidoscopio, lo stroboscopio, il fenachistoscopia, il cromatropio, il flipbook, lo zootropio, il praxinoscopio sono solo alcuni tra i principali dispositivi inventati nei primi cinquant'anni dell'Ottocento. Cfr. il testo di Donata Pesenti Campagnoni, *Quando il cinema non c'era*, Utet, Novara, 2007.

realtà su di un supporto sensibile alla luce e di restituirle proiettate attraverso la frammentazione del movimento in una serie di immagini fisse in successione¹⁰.

A testimonianza di ciò è doveroso citare l'emozionante film *I fratelli Skladanowsky* di Wim Wenders, realizzato nel 1996, in collaborazione con gli allievi della Hochschule für Fernsehen und Film di Monaco. Film dedicato a tutti i pionieri del cinema, ma soprattutto ai fratelli berlinesi Max, Emil ed Eugen Skladanowsky, i quali a fine Ottocento inventarono il bioskop e organizzarono la prima proiezione pubblica a pagamento al Wintergarten di Berlino il 1° novembre del 1895, circa due mesi prima rispetto a quella dei fratelli Lumière che fu il 28 dicembre del 1895. Purtroppo la superiorità tecnica del cinematografo dei fratelli Lumière offuscherà la loro invenzione, dando ai Lumière la paternità del cinema. Il film di Wenders racconta, grazie alla fiction, la storia realmente accaduta, dell'invenzione del bioskop, attraverso lo sguardo e la memoria di Lucie, la figlia di Max Skadanowsky, intervistata da Wim Wenders quando era anziana. In alcune sequenze Lucie racconta che da bambina lei giocava in cortile con un grande zootropio, una macchina del precinema, e osservando il film lo spettatore ha proprio la sensazione che l'invenzione del cinema, a cui il padre e gli zii stavano lavorando, fosse per lei, allora bambina, come un gioco.

Un altro film, appassionante e ossequioso nei confronti del cinema delle origini è *Hugo Cabret* di Martin Scorsese. Film che testimonia quanto l'invenzione del cinema sia rappresentata dal cinema stesso come un gioco per adulti. Tratto dal libro *La straordinaria invenzione di Hugo Cabret* di Brian Selznick, e adattato da John Logan è stato prodotto nel 2012. Questo film documenta inoltre la presenza del giocattolo negli anni Venti del

Novecento parigino. Dedicato al regista/attore/produttore francese Georges Méliès, un altro grande pioniere del cinema, racconta la vita di Hugo Cabret mentre si intreccia con i successi e gli insuccessi della vita di Georges Méliès. Nel film viene presentato un Méliès ormai vecchio, stanco e deluso che lavora in un negozio di giocattoli alla stazione di Montparnasse, in questo negozio lui i giocattoli li riparava, ridando ad essi una nuova vita. Grazie all'espedito di un lungo flash back, il regista riesce a rappresentare anche il Méliès da giovane, quando egli riuscì a comprare il teatro dell'amico Robert Houdin, esperto maestro di giochi di prestidigitazione. Méliès trasformò questo spazio in un teatro di posa per il cinema, una sorta di parco delle meraviglie dove Méliès "giocava" a fare il suo cinema caratterizzato da un'impronta narrativa spettacolare e fantascientifica¹¹.

Muovendosi su questa linea di pensiero si può iniziare dunque a parlare di diritto al gioco cogliendo spunto proprio dal catalogo degli early film, ovvero selezionando alcune pellicole, dedicate al gioco, provenienti dalla produzione creata da alcuni registi pionieri del cinema a cavallo tra Ottocento e Novecento. Ci si riferisce solo ai primi dieci anni dell'intensa produzione e sperimentazione ottenuta con l'affascinante e spettacolare strumentazione del cinematografo.

Gli early film sono le pellicole delle origini del cinema, sono filmati molto brevi che hanno la durata di circa un minuto e sono realizzati grazie all'uso molto semplice della macchina da presa in Modalità di Rappresentazione Primitiva (MPR) o per mezzo di brevi animazioni create con puppet (pupazzi)¹².

¹¹ Antonio Costa, *La Morale del giocattolo*, Milano, Il Formichiere, 1980.

¹² Paolo Bertetto (a cura di), *Introduzione alla storia del cinema*, Utet, Torino, 2002. Nel passaggio dei due modi di rappresentazione del cinema: da attrazione a narrazione, Paolo Bertetto illustra i due sistemi definiti da Noël Burch: Modo di Rappresentazione Primitivo

¹⁰ Alessandro Cavazza (a cura di), *Lumière! L'invenzione del cinematografo*, Cineteca di Bologna, Bologna, 2016.

Sin dalla fine dell'Ottocento, quando la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza non c'era, sono state prodotte pellicole molto interessanti che mostrano il tema del gioco e grazie alle quali si possono ammirare bambini, ragazzi e adulti che giocano e si divertono.

Alcune volte si tratta di storie vere, altre invece sono storie inventate, fantastiche, comunque preziose testimonianze che portano lo sguardo dello spettatore contemporaneo alla realtà di fine Ottocento, sono pellicole che offrono una visione formidabile del palcoscenico della vita di allora.

Come già accennato la filmografia è stata raccolta dagli archivi degli straordinari early film e in particolare dalle diverse produzioni dei registi francesi August e Louis Lumière e Georges Méliès con la sua casa di produzione Star Film, dei registi inglesi George Albert Smith, Robert William Paul e James Williamson. Questi sono solo alcuni early film, visibili e proiettabili ancora oggi, grazie alla preziosa opera di conservazione avviata per mezzo del processo di digitalizzazione delle pellicole e del meticoloso lavoro di restauro delle immagini in formato digitale¹³.

3. Il diritto al gioco nel cinema francese delle origini

Nella filmografia dei fratelli Lumière il soggetto gioco è presente sin dall'inizio della loro produzione: dal gioco dei bambini, a quello degli adolescenti e degli adulti.

In queste pellicole il tema del gioco assume numerose letture in relazione proprio al suo

(MRP) e Modo di Rappresentazione Istituzionale (MRI).

I film di animazione realizzati con i puppet utilizzano la tecnica dello *stop motion* o passo uno, pertanto il film mostra l'animazione di un pupazzo o di un oggetto.

¹³ La cineteca di Bologna in questi anni ha avviato numerosi progetti di restauro delle pellicole del cinema muto. In particolare si segnala la sezione "Il cinema ritrovato" e tra i numerosi film restaurati si ricorda la rassegna dei film dei fratelli Louis e August Lumière.

significato, in quanto diritto allo svago, al tempo libero e alla cultura.

Nel modo di fare cinema dei fratelli Lumière il gioco è rappresentato in relazione al corpo e alla possibilità del corpo di esprimersi spontaneamente nello spazio dell'inquadratura. L'inquadratura è solitamente generata da una macchina fissa e ha la durata di quasi un minuto; in questo spazio/tempo i movimenti del corpo, quando un soggetto gioca e si muove nello spazio inquadrato, sono le reazioni più vere, spontanee e personali che si possano catturare con la macchina da presa.

Il cinema, e in particolare il cinema delle origini – soprattutto le pellicole conservate fino a oggi – sono, da questo punto di vista, una ricchezza culturale e artistica inestimabile. Ancora oggi, esse conservano la memoria e offrono la visibilità ai gesti, alle azioni, al movimento dei corpi delle persone, degli animali, degli oggetti e delle macchine di allora.

I fratelli Lumière erano profondamente affascinati dalla possibilità di catturare su un supporto, grazie al loro cinematografo, la realtà in movimento perciò spesso si ritrovavano a filmare persone comuni intente a divertirsi nelle attività di gioco. Le loro pellicole comunicano spontaneamente al pubblico contemporaneo la felicità e la spensieratezza dell'azione dedicata al gioco e alle attività ricreative nel tempo libero delle persone di quell'epoca ormai passata.

Henri Langlois, dal suo omaggio a Louis Lumière nel 1966, ha scritto che «[...] con questi film l'universo possiede la sua memoria, e noi possiamo passeggiare nel tempo e vederlo con i nostri occhi»¹⁴.

Dunque, come inizio, dal catalogo della produzione Lumière a Lyon Monplaisir si è scelto il film n. 11 *Baignade en mer* (Bagno in mare) realizzato nel 1895 da Louis Lumière a

¹⁴ Henri Langlois, *Louis Lumière, il primo*, in Alessandro Cavazza (a cura di), *Lumière! L'invenzione del cinematografo*, Cineteca di Bologna, Bologna, 2016, p. 37.

La Ciotat in Francia. La sequenza è girata con una camera fissa e riprende la scena inquadrando alcuni bambini e adolescenti che giocano tuffandosi in mare da un trampolino. Qui è rappresentato il divertimento insito nell'azione del tuffo in mare di questi ragazzi che, uno dopo l'altro, in una sequenza ritmica visualizzabile all'infinito.

La filmografia prosegue segnalando in particolare il film n. 69 realizzato da Louis Lumière nel 1895. Il titolo è: *Peche aux poissons rouges* (Pesca dei pesci rossi). Questo è il primo film della storia del cinema che mostra un bambino molto piccolo che gioca. Per l'esattezza è la figlia di Auguste Lumière, la quale spesso è protagonista nei film dei Lumière. In questo filmato la bambina è ripresa dallo zio Louis, mentre gioca con le mani dentro una boccia piena d'acqua. Il gioco consiste nel provare a prendere con le mani i pesci rossi che nuotano. Il film fu realizzato nel periodo primavera/estate del 1895 a Lyon a sud della Francia dove era consuetudine dei fratelli Lumière trascorrere le loro vacanze in famiglia. Al centro dell'inquadratura si possono vedere i protagonisti del breve racconto: la bambina, elegantemente vestita di chiaro con un delizioso cappellino e la boccia d'acqua nella quale nuotano i pesci rossi, il fondale scuro crea un notevole contrasto con le figure in primo piano, mettendo maggiormente in risalto la bambina e il movimento che compie nel cercare di prendere i pesci. A destra dell'inquadratura è stato ripreso anche il papà Auguste Lumière che sorregge amorevolmente e aiuta la figlioletta nel gioco. Sempre nello stesso anno è stato girato da Louis Lumière, a La Ciotat, località turistica a sud della Francia, il film n. 99 dal titolo: *Arroseur et arrosé o Le jardinere e le petite espiègle* (Innaffiatore e innaffiato). Girato in primavera, è oggi considerato il primo film comico della storia del cinema. In questa pellicola il gioco/scherzo è il soggetto principale del breve racconto costruito su un'ipotetica sceneggiatura. Il gioco viene qui rappresentato attraverso l'azione: un

adolescente inscena uno scherzo nei confronti di un adulto che alla fine lo punirà per lo scherzo subito. Questo soggetto filmico verrà poi riproposto nel 1897 in una seconda versione.

Nel 1896 i fratelli Lumière realizzarono eccezionali brevi filmati sul tema del gioco tra pari, il primo è intitolato *Babies Quarrel* (I bambini litigano). Questo film documenta la curiosa scenetta di due bambini piccoli che, posizionati uno a fianco dell'altro e seduti sui loro rispettivi seggioloni, prima giocano e poi litigano. La sequenza è una delle numerose straordinarie documentazioni filmiche create dai Lumière sull'infanzia¹⁵.

Sempre del 1896, è il film n. 27 *Concours de boules* (Partita a bocce), realizzato a La Ciotat, da un operatore non identificato. Con uguale soggetto è *Partie de Boules* (Partita di bocce), film realizzato da Louis Lumière, sempre a La Ciotat, che documenta il gioco delle bocce tra adulti, uomini e donne. Questo film è il n. 72 e nella ripresa si riconoscono alcune persone che fanno parte della famiglia Lumière, tra queste si può notare la moglie di Auguste già presente in altri filmati.

Tra i film del 1896 si ricorda il film n. 49 *Enfant et chien* (Il bambino e il cane) realizzato da Louis Lumière in primavera a Lyon, Monplaisir, alla casa Koehler. In questo film è ripreso il nipote dei Lumière, Marcel Koehler che gioca e si prende cura del suo cagnolino.

Inoltre, dello stesso anno, va assolutamente ricordato il film n. 50 *Enfants jouant aux billes* (Bambini che giocano a biglie) realizzato in Francia, da un operatore non identificato. Questo film è un meraviglioso quadro di fine Ottocento che mostra il gioco delle biglie tra un gruppo di ragazzi. Al centro dell'inquadratura sono posizionati i giovani giocatori, e tutt'attorno si può ammirare il pubblico, formato da una quindicina tra

¹⁵ Alessandro Cavazza (a cura di) *Lumière! L'invenzione del cinematografo*, Cineteca di Bologna, Bologna, 2016.

ragazzi e ragazze che guardano la partita a biglie che si sta giocando.

Per tutto il 1896 la produzione filmica dei fratelli Lumière è costellata dalla realizzazione di filmati che documentano il gioco anche tra adolescenti e adulti. Tra i tanti film si segnala *Partie de tric trac* (Partita di tric e trac) n. 74.

Un film molto interessante dal punto di vista della messa in quadro dello spazio rappresentato è il n. 101, *Bataille de Boules de neige* (Battaglia di palle di neve) in cui sono stati ripresi un gruppo di adulti e un gruppo di ragazzi che giocano una battaglia a palle di neve. L'immagine è molto chiara e le figure scure delle persone contrastano vivacemente nello spazio chiaro dell'inquadratura, queste figure si muovono da destra a sinistra dell'immagine e viceversa mentre giocano.

Course en sacs (Corsa nei sacchi) è il film n. 109 e fu realizzato da Louis Lumière in Francia più precisamente a Lyon Monplaisir.

Un altro interessante film che documenta le tipologie di gioco alla fine dell'Ottocento, giochi che attingono soprattutto dalla tradizione sportiva, è il n. 192, intitolato *Saut à la couverte* (Salto della coperta) realizzato a Lyon, La Part-Dieu in Francia da un operatore non identificato. Il gioco del salto della coperta è documentato grazie alla ripresa di un gruppo di adulti che a turno provano a saltare sulla coperta distesa a mezz'aria facendo una piroetta.

Catalogato con il numero 194 è il film *Voltige* (Volteggio), realizzato sempre a Lyon, La Part-Dieu da un operatore non identificato. Il film è stato girato con una inquadratura fissa e una messa in scena simile a quella di *Saut à la couverte*. L'azione mostra l'esercizio ginnico del volteggio di una persona che sale e scende più volte dalla schiena di un paziente cavallo. Interessante è la composizione dell'immagine e il contrasto ben bilanciato delle parti chiare e scure dell'immagine.

Petit frère et petite soeur (Fratellino e sorellina) è il film n. 658 realizzato da Louis Lumière presso la casa Koehler nel 1897. Madeleine Koehler e Marcel Koehler sono i

protagonisti del filmato e sono i figli di Jeanne Lumière, sorella di August e Louis. I due bambini sono ripresi mentre giocano e ballano liberamente in giardino. Sempre durante l'estate del 1897 Louis Lumière realizzò anche il film n. 659 *Ronde enfantine* (Girotondo di bambini) in cui si vendono quattro bambini, tre bambine e un bambino, mentre in giardino giocano a girotondo. Durante l'estate, Louis Lumière produsse, a Lyon Monplaisir, sempre presso la casa Koehler, anche il film *Enfants aux jouets* (I bambini con i giocattoli). Questo film è uno splendido documento che mostra la giovane generazione della famiglia Lumière: l'inquadratura riprende tre bambine e un bambino che giocano e si divertono con i loro giocattoli. Il film è il numero 43 e tra i protagonisti si può vedere Marcel Koehler, il nipote dei fratelli Lumière.

Un altro film del 1897 è dedicato al gioco delle carte e s'intitola *Partie d'écarté* (Partita a carte). Film numero 73 della produzione di quell'anno, fu realizzato da Louis Lumière durante l'estate a La Ciotat. La sequenza mostra la scena di tre uomini adulti che giocano a carte, la macchina da presa è fissa e riprende il gruppo di giocatori, seduti ad un tavolo all'aperto, in giardino. Il gruppo dei tre giocatori è posizionato al centro dell'inquadratura, solo in un secondo momento entra in scena un quarto uomo, il cameriere.

Nel 1900 i fratelli Lumière realizzarono *La Petite fille et son chat* (La bambina e il suo gatto). È il film n. 1100, il primo film della storia del cinema che mostra una bambina giocare con un animale domestico. Il film fu realizzato in Francia a Lyon Monplaisir da un operatore non identificato. La piccola protagonista è Madeleine Koehler che viene ripresa dai fratelli Lumière mentre gioca e offre cibo al gatto che è in primo piano. È un breve film muto, genere documentario, in bianco e nero con inquadratura fissa.

Dalla filmografia tratta dalla produzione Star Film di Georges Méliès si cita il film realizzato nel 1896 *Une partie de cartes* (Una partita a carte). La sequenza racconta il gioco a

carte degli adulti. Nell'inquadratura sono presenti tre uomini al tavolino e dal lato sinistro dell'immagine prima entra una bambina e poi una signora che sembra essere la cameriera del caffè all'aperto.

4. Il gioco nella produzione cinematografica inglese delle origini

Dalla produzione cinematografica dei registi pionieri inglesi si segnala il film di Robert William Paul sul gioco sportivo per adulti. La pellicola è del 1898 e s'intitola *The Derby* (Scorcio del Derby a cavallo). Più tardi, nel 1903 Paul produsse *A Chess Dispute* (Una disputa a scacchi) Una accesa e comica partita a scacchi tra due adulti che termina con una furiosa lite a suon di pugni.

Ora si passa alla produzione filmica di un altro pioniere inglese: George Albert Smith. Di Smith è doveroso citare almeno due pellicole: la prima è del 1900 e s'intitola *Grandma's Reading Glass* (La nonna legge attraverso la lente) Il bambino protagonista del racconto gioca con la lente che la nonna usa per leggere. Questa pellicola è tra le pietre miliari della storia del cinema e del suo linguaggio. Smith realizzò questo film per mostrare la potenza del montaggio nella struttura narrativa. In particolare questo film innovativo dal punto di vista tecnico mostra i passaggi di senso tra un'inquadratura e l'altra, tra una soggettiva e un'oggettiva. Questo filmato oltre a rappresentare l'azione del gioco esplorativo fatto da un bambino attraverso l'uso di uno strumento scientifico, è un documento cinematografico di estremo interesse per lo studio del linguaggio filmico, in quanto il montaggio così realizzato da Smith aprirà a nuove forme narrative. Un altro film di Smith che documenta il gioco con gli animali domestici è *Sick Kitten* (Gattino malato) del 1903. L'inquadratura fissa riprende la scena di due bambini che giocano con un piccolo gatto e lo accudiscono dandogli da mangiare.

James Williamson è un altro regista inglese innovativo, i cui early film sono documenti molto importanti della storia del linguaggio

filmico. Egli lavorò alla Kinetograph Company Ltd e produsse straordinarie pellicole. Qui si cita *An interesting story* (Una storia interessante) che realizzò nel 1905. Questo film è un racconto ironico di un signore inglese molto sbadato, ma la scena interessante, in merito al gioco, si trova a circa metà dove un'inquadratura fissa documenta per alcuni secondi due bambine che giocano in cortile al salto della corda.

La selezione operata ha avuto lo scopo di individuare quei film realizzati nei primi dieci anni della storia del cinema (1895-1905), film particolari dotati di uno sguardo documentaristico e al contempo poetico sul gioco e su come il gioco a quel tempo era diffuso e veniva praticato.

5. Conclusioni

Per stilare la filmografia sul tema cinema e diritto al gioco è stato utilizzato un approccio storico-cronologico sulla base della time-line della storia del cinema a partire dalle sue origini.

Tale approccio è stato molto motivante per definire un primo percorso esplorativo sul tema del gioco e del diritto al gioco nel cinema cominciando proprio dalle opere dei primi registi. Le prime pellicole selezionate mostrano al pubblico differenti testimonianze del gioco, nei modelli di vita reale di un vissuto sociale o individuale ottocentesco. Molto spesso si tratta di giochi popolari e con una tradizione sportiva, ma non mancano le testimonianze relative ai giochi della mente e della cura degli animali domestici. In particolare sono state selezionate le pellicole dei fratelli Lumière caratterizzate dalla loro impronta documentaristica. Ogni loro inquadratura possiede un forte valore culturale, ovvero il diritto di partecipare, anche se indirettamente, alla vita culturale: il loro obiettivo era di riportare fedelmente la realtà dell'epoca, la loro macchina da presa aveva il prezioso compito di consegnare allo spettatore ciò che in quell'attimo e in quello spazio stava accadendo. In questo modo anche lo spettatore

contemporaneo grazie ai loro early film oggi può partecipare alla vita culturale di allora. Insieme ai film dei Lumière si sono citate le pellicole più significative di Georges Méliès,

Robert William Paul, George Albert Smith e James Williamson, in relazione al tema del gioco per bambini, adolescenti e adulti.

Bibliografia

- Enrico Cammarata, *Cinema e diritti umani: una breve storia*, Lampi di stampa, 2013.
 Alessandro Cavazza (a cura di), *Lumière! L'invenzione del cinematografo*, Cineteca di Bologna, 2016.
 Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, Comitato italiano per l'Unicef, Roma, 2004.
 Antonio Costa, *La morale del giocattolo*, Milano, Il Formichiere, 1980.
 Paolo Bertetto (a cura di), *Introduzione alla storia del cinema*, Utet, Torino, 2002.
 Henri Langlois, *Louis Lumière, il primo*, in Alessandro Cavazza (a cura di), *Lumière! L'invenzione del cinematografo*, Cineteca di Bologna, Bologna, 2016, p. 37.
 Donata Pesenti Campagnoni, *Quando il cinema non c'era*, Utet, Novara, 2007.

Filmografia

- Arroseur arrosé* (Innaffiatore innaffiato), F.lli Lumière, Francia 1895.
Baignade en mer (Bagno in mare), F.lli Lumière, Francia 1895.
Peche aux poissons rouges (Pesca dei pesci rossi), F.lli Lumière, Francia 1895.
Babies Quarrel (I bambini litigano), F.lli Lumière, Francia 1896.
Bataille de Boules de neige (Palle di neve), F.lli Lumière, Francia 1896.
Concours de Boules (Concorso di bocce), F.lli Lumière, Francia 1896.
Course en sacs (Corsa nei sacchi), F.lli Lumière, Francia 1896.
Enfant et chien (Il bambino e il cane), F.lli Lumière, Francia 1896.
Enfants jouant aux billes (Bambini che giocano a biglie), F.lli Lumière, Francia 1896.
Partie de Boules (Partita a bocce), F.lli Lumière, Francia 1896.
Partie de tric trac (Partita di tric e trac), F.lli Lumière, Francia 1896.
Saut à la couverte (Salto della coperta), F.lli Lumière, Francia 1896.
Une partie de cartes (Una partita a carte), George Méliès, Francia 1896.
Voltige (Volteggio), F.lli Lumière, Francia 1896.
Enfants aux jouets (I bambini con i giocattoli), F.lli Lumière, Francia 1897.
Partie d'écarté (Partita a carte), F.lli Lumière, Francia 1897.
Petit frère et petite soeur (Fratellino e sorellina), F.lli Lumière, Francia 1897.
Ronde enfantine (Girotondo di bambini), F.lli Lumière, Francia 1897.
The Derby (Scorcio del Derby a cavallo), Robert William Paul, Gran Bretagna 1898.
Grandma's Reading Glass (La nonna legge attraverso la lente), George Albert Smith, Gran Bretagna 1900.
La petite fille e son chat (La piccola bambina e il suo gatto), F.lli Lumière, Francia 1900.
A Chess Dispute (Una disputa a scacchi), Robert William Paul, Gran Bretagna 1903.
Sick Kitten (Gattino malato), George Albert Smith, Gran Bretagna 1903.
An interesting story (Una storia interessante), James Williamson, Gran Bretagna 1905.
I fratelli Skladanowsky, Wim Wenders, Germania 1996.
Hugo Cabret (Hugo Cabret), Martin Scorsese, USA 2012.