

APPRENDIMENTO E GIOCO

Sommario: 1. Premessa – 2. La funzione del gioco – 3. Il gioco in pedagogia – 4. Aspetti neurobiologici correlati all'apprendimento ed al gioco – 5. I giochi infantili – 6. I giocattoli – 7. Il gioco come animazione – 8. I giochi degli adulti – 9. Il teatro – 10. Giochi di ruolo – 11. I videogiochi – 12. La dipendenza dal gioco (Gambling) – 13. Quale aiuto per il giocatore patologico? – 14. Il ruolo degli adulti nel gioco dei bambini – 15. Gioco e “autonomia” – 16. Le possibilità che offre il gioco con gli animali – 17. Conclusioni.

1. PREMESSA

L'attitudine ad apprendere è la più singolare caratteristica umana. Apprendere è cambiare. Si può apprendere facendo, vedendo o ascoltando, ma anche respirando e abbracciando. Non c'è apprendimento senza motivazione, perché la passione è la madre del pensiero.

L'apprendimento degli esseri umani è di tipo socio-culturale, cioè avviene a partire da altri e dalla cultura in cui la persona è immersa.

Gli esseri umani imparano interagendo direttamente con altri esseri umani (imitandone il comportamento, ascoltando quello che dicono, obbedendo alle loro "istruzioni", e così via) oppure, indirettamente, interagendo con opere prodotte da altri esseri umani (i libri, i quadri, le musiche, le poesie, i romanzi). Nuovi mezzi espressivi aiutano gli esseri umani a comunicare, ad esprimersi, a pensare, ad immaginare: il cinema, la televisione, le nuove tecnologie basate sul computer.

Poca attenzione è stata dedicata al valore psicologico del gioco nella dimensione di apprendimento.

L'attività ludica, durante l'età evolutiva dell'uomo e di alcuni animali, è la forma più naturale e spontanea di socializzazione.

Nel gioco è possibile scorgere e comprendere sia le basi delle forme di apprendimento, sia il livello di crescita e di maturazione del bambino. Un bambino, mentre gioca, manifesta meglio il suo mondo interiore di quanto potrebbe fare verbalmente, nello stesso tempo egli mette in evidenza, attraverso l'attività ludica, la sua esigenza di comunicare e di socializzare con gli adulti.

L'attività ludica inizia quando il bambino prende coscienza dell'esistenza delle persone e delle cose che lo circondano.

Alcune ricerche etologiche e psicologiche suggeriscono che il gioco è un potente mediatore per attivare apprendimento in ogni periodo della vita, che esso stimola la formazione della personalità, che prepara ad assimilare regole e migliora l'integrazione sociale.

Il gioco, oltre ad essere ambito di sviluppo della creatività, migliora il processo di apprendimento, anzi, è spesso sinonimo di apprendimento, perché comporta l'attivazione dei piani motorio, emotivo, intellettuale, relazionale e sociale. Il gioco permette di apprendere e di perfezionare capacità quali la fantasia, la discriminazione tra realtà e fantasia, il confronto, la comunicazione spontanea, l'imitazione e lo scambio di ruoli.

Nel gioco l'uomo scopre che nel suo essere sono radicate l'instabilità cronica e l'apertura al mondo, radici della sua libertà.

Visto in ottica interculturale, il gioco può avvicinare culture diverse, creando spazi di relazione che permettono la comprensione ed il superamento di differenze culturali.

I giochi, sia intellettuali sia motori individuali o di gruppo, contribuiscono alla formazione cognitiva e attivano l'evoluzione affettiva ed umana del fanciullo, così possono essere utilizzati come strumento per motivare apprendimenti formativi nel bambino.

Il bambino, nel gioco, cerca e trova spazio di manovra per la sua *creatività esistenziale*, che poi influenzerà a vari livelli l'interesse per l'atteggiamento ludico nelle varie classi di età.

I bambini mostrano di essere molto seri nel gioco, a differenza di molti giochi adulti che appaiono infantili.

Il “bisogno di giocare”, pur con altri tempi e modalità, è presente anche nell’adulto. L’attività ludica dell’adulto mantiene la caratteristica di trasformazione simbolica di aspetti reali, ad esempio nella scrittura creativa, nello sport, nell’espressione musicale e artistica. Questa attività risponde, in genere, alla voglia di confrontarsi e di mettersi alla prova, sospendendo le conseguenze delle azioni, attraverso la funzione che *J. Bruner* definisce “moratoria del gioco”.

Il gioco viene spesso caricato di contenuti negativi. Si pensa erroneamente che il gioco sia irrilevante o non produttivo nell’apprendimento sia formale sia informale e che il lavoro sia, invece, rispettabile e degno di considerazione.

Esistono pregiudizi nei confronti di un adulto che gioca. Un pregiudizio è quello di ritenere che il gioco sia facile. In realtà, anche gli adulti, spesso si impegnano nei giochi, come quando praticano degli sport, quando si dedicano ad hobbies o altre attività che hanno a che fare con l’attività ludica. Di solito, gli adulti non parlano del gioco o se lo fanno ammattano le attività ludiche di conformismo sociale. Per i bambini, invece, il gioco è una attività coinvolgente e consapevole, alla quale sono dedicati grandi sforzi e dalla quale ci si aspetta grandi soddisfazioni.

Il tempo dedicato al gioco decresce con l’età ed il moltiplicarsi degli impegni, ciò nonostante le attività ludiche mantengono un ruolo rilevante nel permettere di scaricare tensione, stress e stanchezza, recuperando energie utili alle attività lavorative (funzione di abreazione).

Si vivono quotidianamente momenti ludici quando si cucina o si cura il giardino, o si nuota, o si dipinge, o si suona. Nei momenti di gioco ci si trova a provare piacere, circostanza in cui si vive la fusione di Io e Super-io, sensazione che amplia le potenzialità del soggetto impegnato in attività ludiche. È, perciò, importante utilizzare in modo creativo il tempo personale, come premessa indispensabile per continuare a crescere.

2. LA FUNZIONE DEL GIOCO

Il gioco è più antico della cultura, perché il concetto di cultura, per quanto possa essere definito insufficientemente, presuppone in ogni modo convivenza umana, e gli animali non hanno aspettato che gli uomini insegnassero loro a giocare... il gioco come tale oltrepassa i limiti dell’attività puramente biologica: è una funzione che contiene un senso.

Il gioco è fondamentale nella strutturazione della personalità, specialmente di quella in età evolutiva. Nell’infanzia il gioco permette l’acquisizione delle regole della vita sociale.

L’attività ludica costituisce l’esperienza “di fondo” di tutta la vita infantile. Sono i bisogni di movimento e di esplorazione tipici dell’infanzia che spingono al gioco.

Il gioco, di certo, si fonda sul principio del piacere e, più tardi, dell’attribuzione di significato: si può iniziare a giocare per piacere ma solo quando il gioco acquista senso si può continuarlo, posticipando il piacere ad un momento seguente all’azione compiuta. Giocare, iniziare a giocare e continuare a giocare è correlato all’atteggiamento che si ha nei confronti della realtà.

Il gioco è illusione, e ciò era già noto ai latini che consideravano l’illudere il richiamare, dire, inserirsi in un gioco, prendersi gioco.

Teorie psicologiche o biologiche hanno cercato di spiegare la ragione che spinge l’individuo a giocare:

1. Gioco come “sfogo” del surplus di energia, secondo cui il soggetto dispone di un’eccessiva carica energetica che ha bisogno di scaricare, facendo qualunque tipo di gioco. È stato però osservato che a volte il bambino (se l’interesse persiste) gioca anche dopo l’insorgere della stanchezza; inoltre la teoria, non spiega il motivo per cui un bambino sceglie un gioco piuttosto che un altro.

2. Gioco come residuo di funzioni ataviche, secondo cui il soggetto riproduce spontaneamente alcune attività dei lontani predecessori che oggi appaiono inutili. Ad es. la lotta soddisfa una tendenza ancestrale; attuandola il soggetto se ne libera, in quanto considera l’avversario un partner indispensabile. Trascorrere giocando tra bambini molto tempo nell’infanzia aumenta le probabilità di socializzare soddisfacentemente da adulti. Ciò in base alle considerazioni teorizzate da Haeckel nella sua legge biogenetica, secondo la quale lo sviluppo dell’individuo ricapitola l’evoluzione della specie (ad es. bambino

= uomo primitivo). Questa teoria può, però, spiegare giochi come la lotta, la corsa, l'inseguimento, la caccia..., ma non può spiegare molti altri giochi frutto dell'imitazione dell'adulto da parte del bambino.

3. Gioco come sfogo e sviluppo, secondo cui da un lato esso sviluppa e conserva le funzioni utili alla vita adulta e, dall'altro, agisce come una valvola di sicurezza per scaricare l'energia di alcune tendenze antisociali che l'individuo si porta con sé dalla nascita. Questa teoria però non spiega il gioco negli adulti.

4. Gioco come esercizio preparatorio, secondo cui l'attività ludica ha il compito di esercitare funzioni biologiche che saranno poi utilizzate nella vita adulta (ad es. il gattino salta sul gomito che gli rotola davanti e lo addenta, come in seguito farà col topo). Questa teoria è stata accettata da pedagogisti come Frobel, Claparède e Decroly.

L'attività ludica, assieme ad altre di carattere espressivo, permette di fornire lo schema di una evoluzione della mente collegato alla vita emotiva infantile, sulla scia di ricerche psicologiche che hanno studiato l'importanza del gioco nella vita emotiva umana, a cominciare dal padre della psicanalisi, Sigmund Freud.

Secondo l'interpretazione di Freud i vari giochi, compresi quelli a carattere percettivo-motorio, vanno interpretati alla luce di un simbolismo inconscio. I diversi timori o ansie presenti nella vita emotiva del bambino possono trovare una elaborazione attraverso l'atteggiamento ludico, e ciò comporta una progressiva attenuazione di possibili sintomi di stati ansiosi che a lungo andare possono trasformarsi in forme patologiche. Anche l'aggressività presente sempre nella vita emotiva infantile può essere analogamente elaborata nell'attività ludica, così come ogni desiderio o impulso che non potrebbe avere sbocco nella realtà vissuta dal fanciullo.

Freud sostiene che gli esseri umani sono guidati dall'inconscio: infatti una pulsione inconscia, costituita da energia verso un oggetto, domina l'apparato psichico. La pulsione ha sede nell'Es, in quanto è l'unica struttura psicologica innata. L'Es è il sano istinto che ci tiene con i piedi per terra e l'Io è il mediatore psichico, colui che prende contatto con l'ambiente e integra le istanze della ragione con quelle del piacere.

Freud inizialmente descrive gli aspetti dinamico, topico ed economico di quella che definisce metapsicologia. Dinamica è la considerazione dei fenomeni psichici, che risultano dai conflitti e dalla composizione di forze di origine pulsionale; topica (dal greco *topos* = luogo) è la considerazione dell'apparato psichico come un insieme di sistemi dotati di funzioni differenti, connesse fra loro; infine, economica è la considerazione che si fonda sull'ipotesi che i processi psichici consistano nella circolazione e distribuzione dell'energia pulsionale, suscettibile di quantificazione, cioè di equivalenze, aumenti o diminuzioni. Alla base dei fenomeni psichici vi è un principio economico, che Freud definisce principio del piacere. Il piacere, connesso alla riduzione dell'eccitazione, ha la funzione di evitare il dispiacere e il dolore, che sono dovuti all'aumento della quantità di eccitazione.

Il principio del piacere provoca lo scarico di tensione e, quindi, il ripristino di uno stato di equilibrio, mediante l'appagamento del desiderio. Ciò avviene per via allucinatoria, grazie a soddisfazioni sostitutive rispetto a quelle reali. Questa situazione non può che generare disillusiono, in modo che viene a costituirsi e ad operare, stando a Freud, un secondo principio, che tenta di assumere una funzione regolativa rispetto al principio del piacere: si tratta del principio di realtà, che non tenta più il soddisfacimento tramite scorciatoie e forme sostitutive ma tiene conto delle condizioni date dalla realtà, anche se questa si può presentare come sgradita. Il principio del piacere tende ad ottenere tutto immediatamente tramite una scarica motoria, mentre il principio di realtà può differire quella scarica in vista di un'eventuale meta, più sicura e meno illusoria. Quando s'instaura il principio di realtà, esso provoca una serie di adattamenti dell'apparato psichico che conducono allo sviluppo e al potenziamento di funzioni coscienti come l'attenzione, la memoria, il giudizio e il pensiero. Questo non vuol dire che il principio del piacere scompaia del tutto; esso prosegue nell'operare e nell'estrinsecarsi, specialmente nelle circostanze in cui diminuisce la dipendenza verso la realtà, come avviene nei sogni, nelle fantasie e, in una certa misura, nelle produzioni artistiche. Freud, in un secondo tempo; nel 1920, modifica questo dualismo di principi, costruito in analogia alla fisica, come distribuzione e circolazione energetica. Infatti, egli pubblica Al di là del principio del piacere, dove, accanto alle pulsioni sessuali, riconosce l'esistenza di una pulsione antagonistica, la pulsione di morte, cioè una tendenza distruttiva

inerente alla vita stessa. A questa conclusione Freud arriva tramite l'osservazione clinica dei comportamenti caratterizzati dalla coazione a ripetere, in cui il soggetto ripete ossessivamente operazioni spiacevoli e dolorose, che riflettono, in modo più o meno evidente, elementi di conflitti passati. A parere di Freud, questi comportamenti mettono in forse il primato del principio del piacere e rendono necessario introdurre l'ipotesi dell'esistenza di una tendenza originaria alla scarica totale delle pulsioni, cioè di un principio di morte. Quando le pulsioni di morte sono rivolte verso l'interno, esse tendono all'autodistruzione, quando sono dirette verso l'esterno assumono la forma di pulsioni aggressive e distruttive. Nella realtà psichica le pulsioni si presentano sempre come ambivalenti, caratterizzate cioè dalla compresenza di questi due principi di vita e di morte: anche la sessualità presenterebbe dunque questa ambivalenza sotto forma di amore e di aggressività. Così Freud torna ad introdurre alla base della vita psichica un dualismo di principi, distinti però qualitativamente, non più quantitativamente come nel caso del principio di piacere contrapposto a quello di realtà. Freud chiama tali principi con i nomi greci di Eros (eros = amore) e Thanatos (Thanatos = morte). Per quel che concerne la topica, cioè la teoria dei luoghi dell'apparato psichico, ma senza riferimento alcuno ad una loro eventuale localizzazione anatomica, Freud elabora successivamente due schemi: in un primo tempo, egli distingue tre sistemi, ciascuno dei quali dotato di una propria funzione e separato dagli altri da censure che ostacolano e controllano il passaggio dall'uno all'altro. Essi sono: inconscio, preconscio (in cui le pulsioni vengono organizzate ed espresse sotto forma di rappresentazioni e desideri: è questo l'ambito dei sogni) e conscio. In seguito, però, Freud cambia questo schema con un altro, la cosiddetta "seconda topica", esposta nell'opera L'io e l'Es (1923), in cui egli ravvisa tre istanze dell'apparato psichico, che chiama Es, Io e Super-io. L'Es, pronome neutro singolare tedesco corrispondente al latino id (termine mutuato da Groddeck, autore de "Il libro dell'Es"), si riferisce al serbatoio di energia psichica, l'insieme delle espressioni dinamiche inconsce delle pulsioni, le quali in parte sono ereditarie e innate, in parte rimosse e acquisite. L'Es è governato esclusivamente dal principio del piacere, mentre l'Io dal principio della realtà: è l'ambito della personalità, che si costituisce tramite modificazioni successive dell'Es, prodotte dall'incontro con la realtà esterna. Tramite l'osservazione del mondo esterno e la memorizzazione, l'Io diventa capace di distinguere il carattere illusorio delle rappresentazioni generate dal principio del piacere e vi sostituisce il principio di realtà. L'Io, però, si trova a dover mediare fra le richieste dell'Es e quelle del Super-io, che è anche lui una formazione almeno in parte inconscia e svolge le mansioni di giudice e censore verso l'Io: la percezione inconscia delle sue critiche si esprime nell'Io come senso di colpa e di rimorso. Sotto questo profilo, il Super-io è erede del complesso di Edipo, si forma tramite l'interiorizzazione della figura paterna e, dunque, dei comandi e dei divieti che essa impersona e dà luogo ad un controllo interiorizzato delle pulsioni; così, il Super-io viene a rivestire la mansione di coscienza morale e presiede all'autososservazione e alla formazione di ideali.

Ora se il Super-io è troppo sviluppato come nella psiche della *patologia* della normalità nelle società occidentali, esso provoca uno schiacciamento dell'Io sull'Es.

Si riduce, così, l'area della creatività, del gioco, della spontaneità, dell'essere vitale in sintonia con le energie intuitive.

Il gioco ha anche, secondo Sigmund Freud, una funzione che può essere riportata al fenomeno della "coazione a ripetere". Con tal espressione il fondatore della psicoanalisi ha inteso indicare tutte quelle tendenze inconsce che, spingendo l'individuo a ripetere in modo coattivo comportamenti schematici o modi di pensare costitutivi di esperienze conflittuali, costringono "a ripetere il rimosso come esperienza attuale, anziché ricordarlo come un brano del passato".

Il comportamento ripetitivo, oltre ad assumere una particolare importanza nella nevrosi e nel contesto analitico, riveste nel gioco della prima infanzia una funzione essenzialmente catartica; anzi, diventa uno strumento per superare le esperienze dolorose e traumatiche.

La ripetizione ludica, ritmata anche sui gesti della madre, assume per il bambino la modalità dell'attività coatta, testimoniando la presenza di un comando interiore, che si manifesta in modo inconscio e lo spinge verso il gioco, attutendo il drammatico impatto con quella realtà, che potrebbe essere, ad esempio, rappresentata dalla presenza di un rivale nel rapporto affettivo con la madre.

Il comportamento ripetitivo nel gioco si configura:

- a) Come esperienza rinnovata, per permettere di ristabilire nel bambino il senso della realtà.
- b) Come un procedimento simbolico, affinché siano controllati dal bambino i rapporti frustranti attraverso le immagini introiettate.
- c) Come un dinamismo necessario, allo scopo d'instaurare un positivo rapporto tra il bambino e l'ambiente che lo circonda.

Il bambino attraverso questo gioco, ha, dunque, la possibilità di provocare, a suo piacere ed in modo simbolico, la scomparsa e la ricomparsa della madre assente, diventando-capace, con la ripetizione attiva della scena delle partenze e dei ritorni, sia di sublimare i traumi, sofferti passivamente, sia di conservare, nello stesso tempo, il legame oggettuale con la madre. Egli, quindi, pur non essendo ancora in grado di verbalizzare le proprie pulsioni, è, tuttavia, sicuramente pronto, inventandosi un gioco simbolico, a reagire alle frustrazioni e alle privazioni. Il gioco simbolico può, dunque, liberare il bambino dall'ansia e dall'angoscia che si producono dall'allontanamento e dalla scomparsa della madre, riproducendone appunto la ricomparsa e negandone la definitiva separazione. Diventa evidente allora che la ripetizione ludica mette in moto inconsciamente nel bambino la possibilità di superare una qualsiasi situazione frustrante ed angosciosa.

Il gioco perciò diventa, in tali situazioni, uno strumento molto adatto a permettere al bambino di controllare l'eventuale evento frustrante, riprodottosi attivamente. Per il bambino il gioco è, dunque, uno strumento di controllo di tutte quelle situazioni che, provocate spontaneamente e vissute liberamente, compensano ansie ed angosce. Il comportamento ripetitivo, nell'attività ludica, segna una tappa importante nello sviluppo del senso della realtà e rende più accettabili anche le esperienze frustranti.

L'attività ludica, quindi, essendo per la vita infantile piacere e diletto, potrebbe contribuire a trasformare l'essere umano, fin da bambino, in protagonista e a fargli cogliere, attraverso gesti magici e parole, una sensazione di onnipotenza. Freud fa notare che il gioco, anche quando riproduce situazioni frustranti, è teso sempre alla realizzazione di un desiderio;

In base a quanto detto sinora, è chiaro che il gioco è un'attività ricercata dall'individuo perché soddisfa l'Es, che necessita di gratificazioni immediate. Ma è anche evidente che gli altri sistemi dell'Io mediano le esigenze dell'Es con quelle di tipo morale e di preservazione della coscienza.

Quando si gioca, perciò, Es, Io e Super-io tendono a sovrapporsi in un solo spazio, superando la divisione fra le parti.

Negli ultimi anni gli studi psicologici hanno espresso un nuovo paradigma teorico e metodologico che, come il cognitivismo, interpreta quello che succede dentro la testa in base a quello che contiene, ovvero il cervello. Sulla base del modello di funzionamento cerebrale si sono proposte le reti neurali o connectioniste, modelli che spiegano i comportamento e le attività cognitive in base alle caratteristiche fisiche e al modo di funzionare del sistema nervoso.

Le reti neurali sono modelli simulativi, cioè modelli espressi come programmi di computer. Se il computer non è più un modello per capire come funziona la mente, esso resta lo strumento utile per riprodurre situazioni e comportamenti. La simulazione realizzata può essere studiata dal ricercatore in condizioni controllate e manipolata così da teorizzare le conseguenze delle modificazioni indotte.

I modelli a rete neurale appartenenti alla ricerca "di base" sono particolarmente utili ai fini dell'apprendimento.

Queste nuove tecnologie digitali amplificano le possibilità dei canali non verbali del vedere e del fare rispetto alle tecnologie del passato, perciò non serve più affidarsi unicamente al linguaggio, come in passato quando questo era l'unico strumento di apprendimento sufficientemente flessibile e fruibile.

D'altro canto non si deve pensare che il linguaggio e il vedere e il fare siano necessariamente in contrasto tra loro. Lo scenario è quello di una interazione a tre: colui che apprende, la simulazione (essenzialmente non verbale) e l'educatore. Colui che apprende capisce interagendo con la simulazione, che è qualcosa di essenzialmente non verbale, ma l'educatore ha il compito di introdurre le espressioni e le formulazioni verbali che permettono l'apprendimento.

Interattività significa che l'informazione disponibile per chi apprende è strettamente dipendente dalle operazioni che egli ha messo in atto.

Il gioco, in quanto caratteristica dominante del comportamento infantile, è sempre stato uno dei campi privilegiati dell'indagine psicologica.

Le ricerche di questi ultimi decenni hanno mostrato come, proprio con il gioco, in particolare il gioco simbolico, il bambino possa maturare competenze cognitive, affettive e sociali. Attraverso il gioco, infatti, il bambino mette alla prova emozioni e sentimenti allenandosi ad affrontare con sicurezza e padronanza la realtà.

Esistono, in ogni modo, numerose teorie intorno al gioco, che possono essere, così, schematicamente enucleate:

a) La teoria di Schaller; che, nel 1861, ha ipotizzato il gioco come riposo e come ricreazione.

b) La teoria di Spencer, che, nel 1890, ha interpretato l'attività ludica come uno sfogo di energia superflua. L'attività ludica nascerebbe dal bisogno "di liberarsi di forze a base biologico-istintuale". In altre parole, il gioco sarebbe una strategia di simulazione che innesca, per poi scaricarle, energie represso.

c) La teoria di Groos, che ha considerato il gioco come esercizio di preparazione alla vita degli adulti. Groos ha affermato che l'attività ludica è sì manifestazione della cultura, ma nel senso che ne costituisce una degenerazione. Il fenomeno del gioco avrebbe il significato di critica della cultura dogmatica, colta, e delle istituzioni, sarebbe perciò un *otium*, che richiama l'altra polarità del *negotium*, in una prospettiva classica.

Groos attribuisce al gioco infantile lo *status* di attività propedeutica alla vita adulta, perché affinerebbe delle condotte che sono già presenti, *in nuce*, a livello istintivo-intuitivo.

d) La teoria di Hall, che, nel 1902, ha cercato di ricondurre il gioco a strumento di eliminazione di tutte le funzioni ataviche superflue. Hall ha affermato che le fasi del gioco procedono da espressioni non complesse, di carattere sensomotorio, alle più mature, collegate ai processi imitativi e sociali.

e) La teoria di Claparéde; questi, nel 1920, ha formulato l'ipotesi che il gioco possa essere un'attività efficace per soddisfare i bisogni naturali e per permettere che i desideri diventino reali.

f) La teoria di Huizinga, che, nel 1938, ha considerato il gioco come un tratto fondamentale dell'uomo. Esso è posto all'origine della cultura e dell'organizzazione sociale. Nella sua opera *Homo ludens*, egli rileva la funzione consolatoria dell'attività ludica e il valore simbolico-rappresentativo del gioco, che viene a configurarsi come un complesso sistema culturale. Per Huizinga il comportamento di gioco ha una funzione culturale più che biologica perché "il gioco ha un senso". Sia Huizinga che Groos hanno in comune l'idea che il gioco sia assimilato all'esperienza estetica e culturale, dal momento che ritengono il gioco una categoria contrapposta al lavoro, e in quanto tale portatrice di valori come la *gratuità* (opposta dialetticamente all'*utilità*) e l'*immaginazione* (opposta dialetticamente alla realtà).

g) La teoria di Chateau, che, nel 1950, ha interpretato il gioco come attività espressiva dello slancio vitale dell'uomo.

h) La teoria di Bertin, che, nel 1955, ha rappresentato l'attività ludica come sfera dell'avventura estetica.

i) La teoria di Caillois, che, nel 1958, ha collocato i vari tipi di gioco in rapporto a quattro parametri: agon (competizione o lotta), alea (sorte o fortuna), mimicry (finzione o simulazione), ilinx (turbamento o vertigine).

Caillois pone l'accento sul gioco come *sistema di regole*; questo determina una lettura integrale dei vari giochi, sia di carattere sociomotorio che di tipo intellettuale *tout court*.

Un'altra funzione importante dell'attività ludica riguarda la trasmissione di un sapere naturale e appagante da giocatore a giocatore, utile come bagaglio di conoscenze e nozioni per l'uomo che riscontra nella vita di tutti i giorni l'esperienza del gioco e ne sperimenta le infinite occorrenze.

I sociologi contemporanei hanno visto nell'atteggiamento ludico anche un fenomeno capace di far evolvere la collettività nel senso della socializzazione.

Winnicott ha studiato come avviene l'apprendimento precoce. Egli sostiene che la vita psichica del bambino possa essere divisa in tre fasi:

- dipendenza assoluta;
- dipendenza relativa;
- indipendenza.

Le prime due fasi sono le più cruciali, quelle in cui si struttura il dialogo madre-bambino, sia sul piano *verbale* che su quello *non verbale*. Da questo dialogo scaturirà il meccanismo di apprendimento linguistico.

Winnicott sostiene che nella prima fase gli stimoli non verbali (le carezze, il seno, l'attenzione affettiva durante i riti materni nell'atto di accudire il bambino) svilupperanno nel neonato il sé, mentre nella fase successiva si svilupperà l'io.

Secondo la riflessione di Winnicott il soggetto che in età evolutiva è stato oggetto di cure parentali da parte della madre può gradualmente emanciparsi dalla sensazione di sentirsi un'entità non distinta dalla madre, entrando in una fase d'interazione e di elaborazione dei simboli radicati nella sua esperienza del mondo.

Winnicott pone il gioco tra i fenomeni transizionali, come altre attività di tipo espressivo e creativo nelle quali il soggetto in età evolutiva esperisce il passaggio dalla dipendenza all'autonomia, imparando a star solo e conservando una certa fiducia in una realtà positiva che lo protegge.

Per Winnicott il bambino trae un senso di sicurezza immediato, paragonabile per certi versi alla sicurezza esperita nei futuri rapporti affettivi interpersonali, da *oggetti transizionali*, giocattoli o cose (coperte, foulard, etc...).

K. Lewin ha ritenuto l'attività ludica come sostitutiva di attività reale, dal momento che il bambino passa più facilmente dalla dimensione reale alla dimensione immaginaria (*il piano di irrealità*), caratterizzata dalla trasfigurazione di eventi realmente accaduti, che diventano base della rappresentazione che ha luogo continuamente sulla scena dei vari giochi d'infanzia.

3. IL GIOCO IN PEDAGOGIA

L'attività educativa è soprattutto la produzione di rapporti significativi, veicolati attraverso la corporeità, non soltanto la trasmissione di semplici nozioni. È, per lo più, l'instaurarsi di rapporti e di relazioni significative attraverso le quali si costruiscono competenze che preparano alla capacità di operare delle scelte. L'insegnamento e l'apprendimento di giochi e movimenti sono il luogo d'incontro tra conoscere e fare, tra essere ed esprimere, tra possedere e condividere, tra stare assieme e co-costruire.

La relazione educativa è spesso percepita come una condizione problematica, difficile, talvolta insostenibile se non addirittura impossibile.

Il bambino che prova delle esperienze trae da queste competenza quando riesce a comprendere cosa succeda e calarlo nel concreto; egli, ad esempio, non riuscirà ad imparare ad andare in bicicletta se prima non avrà provato, neanche se sapesse a memoria tutte le sequenze ed i meccanismi di come si va in bicicletta, o avesse visto filmati su come si va in bicicletta.

Per saper fare è ancora indispensabile provare, per poi rievocare e riattuare. Nella memoria rievocare comporta un processo cognitivo, riattuare un processo motorio.

Secondo alcuni autori l'interazione con l'ambiente esterno avviene attraverso sei canali, di cui tre con funzione ricettiva o interiorizzante (vista, udito, tatto), e tre con funzione emissiva o esteriorizzante (movimento, emissione di suoni, gestualità).

I processi di apprendimento e insegnamento, indipendentemente dai programmi o dalle intenzioni, non potranno mai essere avulsi dalla concretezza ed efficacia dell'esperienza operativa. Fare esperienza è pratica del sé che agisce e si impadronisce delle competenze a fare nel concreto, che stabilisce legami e rapporti con la realtà.

L'azione educativa che si vive nella relazione tra persone è mediata dai linguaggi e dal coinvolgimento emotivo che anima il rapporto interpersonale.

La consegna di una cultura non è possibile se non c'è una soddisfacente comunicazione tra coloro che possiedono questa cultura e coloro che vi accedono.

L'idea di introdurre il gioco nel campo educativo risale a Rousseau. Prima di lui la scuola era concepita solo per un lavoro serio e disciplinato, dove l'allievo doveva imparare a memoria determinate nozioni e acquisire determinati comportamenti, in un clima di severità, ubbidienza e distacco, ottenuto anche a costo di punizioni fisiche.

L'importanza del gioco era già stata riconosciuta presso i Greci e i Romani, ma si trattava di una materia di studio (teorica, nel senso che si imparavano molte regole; pratica, nel senso che si svolgevano esercizi più che altro ginnici). Il gioco non era né spontaneo né piacevole.

Bisogna aspettare i pedagogisti moderni, perché si realizzi un'impostazione psicologica ed educativa dei giochi infantili. Froebel, ad es., mette a disposizione dei bambini, riuniti nel "giardino d'infanzia" (la loro scuola), una serie di "doni" capaci di stimolare l'attività simbolica, evocativa, fantastica del bambino (ad es. egli pensava che la sfera potesse far maturare nel bambino l'idea del movimento, il cubo l'idea del riposo, ecc.).

Quando ci si accorse che i "doni" erano troppo astratti, che il bambino ha bisogno di giocare con cose più agganciate alla sua vita quotidiana, si capì che i giochi imposti dall'insegnante ostacolavano la spontaneità e l'iniziativa individuale.

La *Montessori* ha cercato di graduare il materiale ludico alla maturità psicologica del bambino, col fine specifico di sviluppare le funzioni senso-motorie. Il bambino cioè veniva educato a riconoscere, attraverso il gioco, le sue diverse attività senso-motorie. Tale modalità di uso del materiale ludico poteva, però, sminuire il valore delle idee tipiche della vita infantile.

Dewey, Decroly, Claparède hanno cercato di fare del gioco un mezzo per sviluppare integralmente la vita psico-fisica del bambino.

Volpicelli ha sostenuto che il gioco è qualcosa di più di un'attività: "è l'aspetto creativo della vita, per quel che ha di nuovo e di personale, oltre la ritualizzazione, di quanto è ormai oggettivo e convenuto".

Egli ha anche affermato che la creatività del gioco caratterizza il bambino nel suo modo di essere, di adattarsi all'ambiente, di crescere e di esprimere la sua umanità, "mentre l'arte è veramente creatrice, quando, distaccata dal suo artefice, attinge vita oggettiva".

In accordo a questa prospettiva *Mencarelli* ritiene che il gioco è per il bambino un modo di vivere, "giocando" egli esercita tutti i suoi poteri, "senza dispersioni, senza sperperi, senza precocismi".

La più recente letteratura pedagogica parla, infatti, di gioco come modo di essere, cogliendo lo specifico dell'attività ludica nel rapporto che il bambino stabilisce tra realtà esterna e quella "propria".

Per ritrovare il senso della relazione educativa è opportuno fare riferimento a giochi e disegni simbolici, antichi ma ancora utilizzati, che descrivono esplicitamente la complessità di questa ricerca di senso nella relazione educativa, che danno il senso dello scambio tra le diverse generazioni. Esempi di giochi simili sono il filetto e la campana.

Il gioco o il tempo libero dei bambini è oggi influenzato e quasi predeterminato dalle mode, dalle manie, dalle occupazioni di massa, dai mille impegni degli adulti. L'impegno di un bambino, in quello che per gli adulti è un'attività del tempo libero, è più intensa di quella di un adulto nelle stesse occupazioni: c'è più concentrazione, più impegno, più istintività, più fantasia. L'adulto che educa un bambino, di fronte al problema della gestione del gioco, può scegliere se organizzare il suo tempo libero (= gioco) o educare il piccolo ad usare il tempo libero (= gioco).

Educare al gioco appare più importante per la crescita del bambino piuttosto che organizzare il suo tempo libero.

Il bambino deve essere aiutato, con i modi ed i mezzi opportuni, a seguire le proprie naturali inclinazioni e gusti per occupare intelligentemente o stupidamente il tempo libero, non bisogna sostituirsi a lui nella scelta. Quando i genitori, vedendo i loro bambini gironzolare per casa, urlare, gettarsi a terra, maneggiare pezzi di carta, pentole o cucchiai, istintivamente chiedono al bambino cosa stia facendo, spesso provocano in lui risposte fatte di sguardi tra delusi e compassionevoli, perché hanno interrotto la realizzazione del suo fantastico sogno e non hanno colto l'importanza del suo gioco.

Gli adulti sono abituati ad organizzare il proprio tempo libero, così pensano che anche i bambini lo facciano, ciò li porta a formulare domande del genere. Un bambino normale, invece, gioca sempre, non può farne a meno. Spesso gioca senza giocattolo, perché esso non dice nulla alla sua fantasia o perché c'è qualcuno che gli dice di stare attento a non romperlo, perché è stanco delle convenzioni-costrizioni e degli assillanti interventi degli adulti.

Il bambino non conosce ancora le sue possibilità e i propri gusti. È giusto perciò che proceda, non a programmi, (come facciamo noi adulti), ma a tentativi. Egli è certo più incostante di noi adulti,

quando qualcosa diventa troppo ardua o impegnativa e soprattutto quando scopre (anche improvvisamente), che tale attività, non lo interessa più, la abbandona.

Alcune "attività libere" hanno lo stesso "colore" e la stessa realtà psicologica del gioco e l'adulto può conoscere meglio "sul campo" i bambini o i ragazzi, vedendoli impegnati attraverso il loro mondo fantastico in queste attività, può rendersi conto delle loro attitudini personali, delle doti, della costanza e applicazione, senza doversi trasformare in sperimentatore psicologico o inquisitore.

Così attraverso le animazioni, gli educatori, senza compromettere il proprio ruolo, si troveranno di fronte all'impatto dei bambini con la realtà razionale, parallela a quella istintiva in cui essi nuotano più liberamente.

Il bambino che gioca domina trasforma la realtà e la piega al suo volere. Questa visione del gioco consente di affermare che il bambino che gioca, o quando gioca, è creativo poiché le radici più vitali del termine "creatività" vanno riconosciute nei verbi signoreggiare, dominare da una parte e criticare, scegliere dall'altra. (Mencarelli)

Chi gioca apprende ad "essere", instaura un rapporto positivo con gli altri, con il mondo umano e naturale e si può porre nella prospettiva dei valori etici, sociali, estetici, culturali.

I bambini fanno giochi di cui possiamo solo intuire il significato. Sono giochi personali, con fantasie tutte diverse, alimentate giorno per giorno da ciò che osservano attorno a loro. Guardano, ascoltano, fiutano, toccano, assaporano: attraverso quelle porte straordinarie aperte sull'esterno che sono i cinque sensi afferrano il mondo, lo "assorbono", diceva Montessori, geniale studiosa dell'infanzia. Questa mente assorbente è attiva fin dalla nascita: sembra così fragile e inetto il neonato, eppure è già pronto a entrare in relazione con la madre, a cogliere le risposte che da lei verranno ai suoi bisogni e ai suoi desideri che per ora sa comunicare solo senza parole.

È su tali risposte che cominciano a modellarsi il suo pensiero, la sua prima esperienza dell'ambiente, a sentire se - povero o ricco che sia - è amato e protetto, se può fidarsi degli altri e crescere nella stima di sé.

E il primo gioco è proprio con il seno e con gli occhi della madre, come pochi mesi dopo sarà con la propria mano e con il piedino da portare alla bocca, come con altri oggetti che troverà a portata di mano.

Il gioco è il prodotto più alto dei bambini, li porta a crescere come individui creativi e pensanti, capaci di decidere e di entrare in relazione con altri. Rivivono la realtà in cui sono immersi ed è così che la conoscono, si fanno una ragione del presente, del passato e del futuro come anticipazione dei propri desideri. Per l'impegno che vi mettono è un vero lavoro, dice ancora la Montessori, intenso, significativo, mai passatempo o *relax* come definiscono gli adulti i loro momenti di gioco.

L'adulto non deve impedire, ironizzare, interrompere, e tanto meno invadere la delicata sfera di gioco dei bambini. Questi non hanno alcun bisogno che si "insegni" loro a giocare, anzi spesso tendono a coinvolgerci.

Jean Piaget sostiene che l'attività ludica orienta verso uno sviluppo completo. A suo avviso il gioco infantile va interpretato come un addestramento al futuro, alle attività contemplate dalla vita adulta.

Egli concorda con quegli studiosi che ritengono il gioco un modo per impiegare l'energia in eccedenza, così da agevolare l'elaborazione dei dati dell'esperienza e consentire il controllo dei momenti di frustrazione. Il bambino, infatti, deve fare continuamente i conti con una realtà talvolta avversa.

Ipotizza pure che i più giovani tendano a creare nel gioco una dimensione fittizia dove trasferire e trasfigurare eventi concreti, di carattere negativo, che così possono essere previsti e gestiti meglio che nella dimensione reale.

L'attività ludica, afferma, facilita la socializzazione, attraverso giochi a carattere comunitario e mediante l'assimilazione di un *corpus* di principi-guida che favoriscono il rispetto delle regole sociali da parte del soggetto in età evolutiva.

Riconosce, inoltre, al gioco una funzione centrale nello sviluppo dell'intelligenza, attraverso le varie fasi cognitive che scandiscono la crescita individuale nella sua interazione con il mondo e nel mondo, fasi che sono come tante tappe che consentiranno al fanciullo di costruirsi una personalità ed elaborare individualmente una serie di conoscenze e nozioni utili alla formazione della sfera cognitiva.

Secondo Piaget la crescita del bambino , che procede per tappe, è correlata strettamente al gioco. I primi tre livelli dello sviluppo cognitivo sono:

- Tappa dei giochi d'esercizio, che, nel complesso, corrisponde allo sviluppo cognitivo dell'intelligenza sensorio-motrice. Egli definiva di tipo "sensomotorio" i comportamenti "giochi-esercizio" e riteneva che rappresentassero una modalità sempre più perfezionata di apprendimento e di perfezionamento di gesti, movimenti, schemi motori e altri tipi di conoscenze relative al mondo. Una delle forme più significative di questa tipologia di gioco è l'imitazione, attività che, attraverso sperimentazioni uditive, visive e tattili di suoni, parole o espressioni della mimica facciale, consente di imparare a riconoscere e ad esprimere le emozioni.

- Tappa dei giochi simbolici, che corrisponde alla fase dell'intelligenza preoperativa (formazione del concetto e attitudine a trasformare la realtà in simboli). Più avanti, stimolato dall'impulso creativo, compare il "gioco simbolico", che consente di distinguere ciò che è interno dall'esterno, ciò che è fantasia con ciò che è reale e percepito.

Con il gioco simbolico, il bambino matura competenze cognitive, affettive e sociali. Attraverso il gioco, infatti, il bambino mette alla prova emozioni e sentimenti allenandosi ad affrontare con sicurezza e padronanza la realtà.

È così possibile per l'essere umano, nel "gioco di fantasia", superare i limiti di ciò che lo circonda. Egli, attraverso il tentativo di superare i limiti della realtà, acquista consapevolezza della sua esistenza e delle sue regole.

- Tappa dei giochi delle regole. Questa è la fase che corrisponde all'acquisizione cognitiva delle operazioni concrete e formali. L'essere umano ha assimilato il pensiero reversibile e, pertanto, sa cogliere più aspetti della realtà e, nello stesso tempo, comprende che un problema può avere soluzioni diverse.

A proposito dell'apprendimento Piaget affermava che ciò che l'individuo è in grado di assimilare, ed il modo di apprendere, dipendono dai modelli di cui dispone (prospettiva genetica).

Il neonato ha la capacità innata di mettersi in contatto ed in relazione con il mondo esterno. Questa capacità gli consente di apprendere fin dalle sue prime settimane, di conoscere e dialogare con i genitori e formarsi un'idea "di se stesso".

Il lattante sviluppa la sua esistenza psichica grazie a queste attenzioni e soprattutto agli scambi verbali ritualizzati che iniziano quando la madre, al risveglio o in base ai richiami del piccolo, assume un tono di voce particolare, con giri di parole o sillabe vezzeggiativi, stereotipati e ridondanti, che si accentuano nelle ultime sillabe o parole. Questo comportamento innesca il linguaggio comune che porta il bambino a sviluppare il balbettio o lallazione, che è alla base del protolinguaaggio descritto da Pinker.

Verso i sei mesi il bambino è in grado di giocare con il proprio corpo, prendendosi i piedini. Fa gorgheggi, urletti e lallazioni, ed è in grado di instaurare col genitore un dialogo attraverso il tatto e le espressioni del viso. Egli, se è lasciato troppo solo, lo comunica con la protesta.

Nella fase successiva il bambino comincia a rendersi conto di tutto ciò che lo circonda, si sviluppa finalmente l'io, ovvero egli si rende conto di essere una entità distinta dalla madre che diventa, a sua volta, attore di tutti gli eventi che lo circondano. La descrizione degli eventi, l'alternanza dei turni, il mostrare immagini, l'empatia, innescano il gioco del linguaggio che spinge la madre a stimolare continuamente il proprio piccolo e a vederlo come un evento straordinario. Quando questo non avviene, il bambino potrebbe essere ad alto rischio per difficoltà emotive future.

Secondo Pinker i centri sintattici del bambino sono geneticamente predeterminati, tanto che il balbettio stesso sarebbe una specie di frobbing, con il quale i bambini giocherellano cercando di organizzare un loro manuale di istruzioni. Lo studioso afferma che il bambino che ha iniziato il protolinguaaggio ha la possibilità di parlare tutte le lingue, poiché è comune per tutti i bambini in tutte le latitudini. In questa fase le capacità di comprensione di un bambino e di un cane sarebbero identiche: entrambi comprenderebbero la stessa cosa, cioè una serie di bla-bla intercalati da una parola chiave, che potrebbe essere il loro nome. Il bambino, però, riesce, con il balbettio, a risalire dall'ultima parola (parola chiave) fino alla ricostruzione del significato della frase.

All'origine del linguaggio c'è, così, un bisogno psicologico di stabilire e mantenere lo scambio relazionale.

A nove mesi il bambino esplora il mondo che ha attorno e gioca con gli oggetti che ha vicino, con il volto dei genitori che tocca ed esplora attraverso il tatto, insiste a provocare certe reazioni mimiche che lo divertono.

A 12 mesi il bambino ha acquisito capacità relazionali importanti: è in grado di agire in modo intenzionale, secondo uno scopo che si è prefissato.

Tra i 12 ed i 18 mesi il bambino trascorre la quasi totalità del suo tempo di veglia giocando. Alcuni giochi sono ripetuti infinite volte, come riempire una scatola di palline e poi svuotarla e poi riempirla di nuovo: ripetere tante volte una sequenza di azioni da un lato fornisce al bambino sicurezza nella padronanza di un movimento e di un gioco, da un altro lo aiuta ad assimilare i ritmi interattivi del linguaggio.

L'apprendimento del linguaggio si basa su questa attività ludica che riempie freneticamente ed instancabilmente le giornate.

In questo periodo il bambino apprende delle sequenze di azioni e impara a creare nessi tra un comportamento, il suo scopo, il suo effetto.

A 18 mesi il bambino si esprime con la sintassi, a tre anni circa impara una parola l'ora.

Altra fondamentale tappa della crescita sono i comportamenti di opposizione nei confronti dei genitori. Il bambino afferma la sua autonomia e la sua consapevolezza di sé rifiutandosi di seguire un certo comportamento.

In quanto primati gli uomini, secondo *Simone*, in periodi ancestrali utilizzavano come organo di senso prevalente la vista, probabilmente il senso migliore per garantire la sopravvivenza.

La nascita del linguaggio, la scoperta della scrittura e, successivamente, la rivoluzione portata dalla stampa, hanno invece determinato lo sviluppo della "visione alfabetica", per ottenere la quale vista e udito devono assolutamente essere complementari. Ciò ha determinato nel tempo il passaggio da una intelligenza simultanea ad una intelligenza sequenziale più elaborata.

Nell'azione di gioco del bambino piccolo le forme linguistiche ludiche hanno le caratteristiche di un prolungamento dell'azione e diventano ben presto veri e propri dialoghi con gli oggetti e con i personaggi del suo pensiero fantastico (brum-brum, ciuf-ciuf, bee-bee, bau-bau).

La comparsa del pensiero simbolico e l'esercizio della gestualità rivelano contemporaneamente un ampliamento delle competenze linguistiche.

L'uso del linguaggio durante i giochi o la scoperta di nuove forme espressive consentono al bambino di introdurre queste competenze, queste sue nuove esplorazioni nelle sue stesse relazioni.

Il gioco, come il movimento, assume forme naturali e culturali. Il gioco, la motricità ed il linguaggio sono parte della cultura in cui si è immersi, pur non potendola rappresentare integralmente, mediante le loro caratteristiche dinamiche, rappresentano forme di "ripresentazione" (espressione).

Tramite il gioco simbolico, il bambino apprende l'uso della facoltà di rappresentarsi situazioni immaginarie, contemporaneamente all'esercizio del linguaggio verbale, che viene a configurarsi talvolta come attività creativa autonoma legata al racconto ed al piacere di narrare e farsi narrare fiabe, che Piaget indica anche con il termine tecnico di *fabulazione*.

La scoperta della *fabulazione* è coerente con l'attribuzione di significati metaforici agli oggetti adoperati in vista dell'attività ludica, in quanto ci si trova in presenza di un'analogia elaborazione di carattere simbolico-rappresentativo; la differenza è che nel gioco simbolico con oggetti il bambino può anche agire da solo, individualmente, mentre in qualche modo l'attenzione alla *fabulazione* presenta un maggiore significato sociale e comunitario.

Per *Vygotskij* il pensiero umano sia nell'infanzia che nelle altre età è caratterizzato da uno *stadio sincretico*, cioè intuitivo, da uno stadio *evidente-situazionale*, cioè radicato nella percezione oggettiva, e da uno stadio *logico-formale* che sviluppa le condizioni di quel *pensiero* che fa uso di *forme* per attuarsi in quanto *pensiero*, quindi non spontaneamente, ma secondo le coordinate di matrici culturali, di pari passo a ciò che Vygotskij definisce *disciplina formale*, e che determina *l'organizzazione dei concetti in un sistema*.

Egli rivaluta il gioco come fenomeno complesso, che include elementi come la socializzazione, la storia, la cultura e formazione umana generale, il confronto logica-linguistica, il distacco dalla realtà.

Lo stesso autore ritiene che nel bambino sia presente una forma diversa di intelligenza, l'intelligenza creativa, che ricorda la *capacità di produrre eventi*. Una forma simile d'intelligenza infantile era già stata teorizzata da Piaget, anche se ad essa non erano state attribuite connotazioni emotive.

Secondo gli psicologi dell'apprendimento più è complessa la tecnica da apprendere, minore è il livello ottimale di motivazione richiesto per un rapido apprendimento (legge di Yerkes-Dodson).

Il gioco può, pertanto, fornire i mezzi per ridurre un eccesso di tensione e di frustrazione. In modo esemplificativo Vigotskij afferma di essere riuscito a convincere facilmente alcuni bambini a procrastinare il consumo di dolci coinvolgendoli in un gioco che chiamava "del veleno". Egli sostiene, inoltre, che i bambini imparano in fretta a risolvere i problemi posti dall'uso di materiali con cui hanno in precedenza giocato.

L'attività ludica implica funzioni come l'attualizzazione di sogni e desideri, la preparazione, l'obbedienza ad un determinato sistema di regole, disconoscimento ed adeguamento alla realtà, quindi divertimento ma anche norma, progetto ed addestramento.

Richter asserisce che il gioco ha un ruolo centrale nella dinamica inherente allo *sviluppo dell'intelligenza*. Pertanto il gioco è un'attività seria, anzi, un fenomeno tremendamente serio.

Una serietà, che origina da una serie di dispositivi di ordine psicologico, pedagogico, sociologico, antropologico.

Il gioco contiene, infatti, gli attributi essenziali della dimensione affettiva, della dimensione cognitiva, della dimensione motoria, della dimensione relazionale, della dimensione agonistica.

Il gioco esprime uno scambio sociale, nel quale è possibile padroneggiare degli oggetti e comprendere il significato del dono, mezzo attraverso il quale chi dà si priva di qualcosa di suo in funzione dell'attivazione di una relazione che intende stabilire o prolungare nel tempo.

Gli esseri umani apprendono come è fatta e come funziona la realtà attraverso l'esperienza, cioè in modo attivo, agendo su di essa, provocandone cambiamenti; facendo previsioni su quali conseguenze avranno le loro azioni e osservando se le loro previsioni sono corrette. Piaget pensava che gli organismi (specie gli esseri umani) non vadano visti come sistemi che rispondono agli stimoli con reazioni dirette, come succede a un "soggetto" nel laboratorio sperimentale dello psicologo o a uno studente in classe, ma piuttosto come sistemi che stimolano la realtà con le loro azioni e osservano come la realtà reagisce alle loro azioni.

Quando si gioca avviene la sospensione della dimensione temporale, completa nel bambino, che vive una dimensione temporale ciclica, in cui prevale la dimensione istintuale e pulsionale che comporta un funzionamento caratterizzato da "scarica" e soddisfazione.

Con la strutturazione dell'Io si accentua la consapevolezza dell'unidirezionalità del tempo, ovvero del "non ritorno", della possibilità di una fine, così, nasce la coscienza della ineluttabilità della morte.

La ripetizione nel comportamento di gioco è motivata, nel bambino, dalla completezza dell'esperienza, che non lascia spazio ad altra distrazione (il bambino gioca "sul serio"). Nell'adulto, invece, la ripetizione nel gioco assolve al desiderio illusorio di ripristinare una temporalità ciclica vissuta nell'infanzia come rassicurante, oltre che al tentativo di esorcizzare l'incedere del tempo, spesso causa di vissuti d'angoscia.

Il gioco permette di liberare il corpo e la mente, evita di sperimentare la sensazione di schiavitù che spesso si percepisce.

Quando nel gioco si privilegia la creatività e si evita la ripetitività e la mera esecuzione, si sviluppa la crescita emotiva e cognitiva, si creano personalità che non eseguono pedissequamente ordini.

La rilevanza del gioco nella vita emozionale, affettiva, psicologica, ha indotto molti operatori del settore ad inserire il gioco in programmi di riabilitazione psichica e psicoterapia; questo perché l'attività ludica stimola lo sviluppo intellettuale e sensomotorio, consentendo di cogliere segnali indicanti la situazione affettivo-emozionale del bambino e di proporre soluzioni nel caso si rilevassero gravi problematiche.

4. ASPETTI NEUROBIOLOGICI CORRELATI ALL'APPRENDIMENTO ED AL GIOCO

Gli esseri umani hanno una forte capacità di apprendere e di registrare nuove informazioni in maniera inconscia, acquisendo una cosiddetta memoria non associativa anche in assenza di apprendimento consapevole o dichiarativo.

La memoria dichiarativa si basa sull'apprendimento e la memorizzazione attiva, e dipende dalla regione cerebrale temporale comprendente l'ippocampo. Se l'ippocampo e le strutture collegate vengono lesionate o distrutte, il paziente perde la capacità di apprendere nuovi ricordi e di accedere alla memoria recente.

L'apprendimento abitudinario, invece, si verifica quando l'informazione è registrata inconsapevolmente, mediante la ripetizione o il processo per tentativi ed errori. Si ritiene che questi ricordi siano conservati in una differente regione del cervello, il ganglio basale.

Scimmie con lesioni nell'ippocampo, al contrario di uomini con lesioni simili che hanno difficoltà ad apprendere determinati compiti, riescono a svolgere gli esercizi normalmente, forse per abitudine.

Squire e colleghi hanno sottoposto due volontari umani che soffrivano di amnesia a una serie di semplici esercizi di discriminazione fra oggetti. All'inizio di ogni sessione, i pazienti non ricordavano di aver già svolto in precedenza l'esercizio. Ma dopo aver ripetuto il test numerose volte, riuscivano a scegliere la risposta corretta in maniera automatica grazie all'abitudine.

Pur non esistendo - come si credeva fino a poco tempo fa - un vero e proprio "centro del piacere", sensazioni piacevoli, ad un tempo basilari e complesse, lasciano un segno inconfondibile, che alcuni neuroscienziati sono anche riusciti a "vedere" con la risonanza magnetica funzionale.

Ricerche hanno evidenziato che certi circuiti cerebrali ed alcuni neurotrasmettitori sono implicati nel suscitare in noi le sensazioni correlate allo sforzo di raggiungere qualcosa e al sentimento provato al raggiungimento dell'obbiettivo.

Mentre cinquant'anni fa si guardava alle emozioni come a stati intermittenti di reazione che interrompevano un flusso diretto di attività mentale tra lo stimolo e la risposta, adesso si ritiene che le emozioni si riferiscono invece a costruzioni che coinvolgono processi attivi, adattativi, crescenti.

In ambito neurofisiologico, di recente Panksepp, che ha esposto le sue ricerche nel testo *Affective Neuroscience*, ha affermato che per comprendere il Disturbo da Deficit dell'Attenzione con Iperattività è opportuno indagare l'attività del sistema emozionale cerebrale che media il comportamento di gioco, localizzato in zona temporo-parietale.

5. I GIOCHI INFANTILI

Il gioco costituisce una risorsa privilegiata di apprendimento e di relazione. Esso, infatti, favorisce rapporti attivi e creativi sul terreno sia cognitivo che relazionale, consente al bambino di trasformare la realtà secondo le sue esigenze interiori, di realizzare le sue potenzialità e di rivelarsi a se stessi e agli altri in una molteplicità di aspetti, di desideri e di funzioni (Orientamenti).

Jean Piaget e Sigmund Freud hanno evidenziato che l'attività ludica inizia quando il bambino prende coscienza dell'esistenza delle persone e delle cose che lo circondano.

Il gioco è il mezzo per costruire legami e stabilire profonde comunicazioni che vanno oltre le parole dette. Il gioco costituisce la condizione sociale indispensabile allo sviluppo di sé e alla interiorizzazione delle abilità sociali, intese non solo come acquisizione delle regole e del limite, ma anche come capacità di dare e prendere, di sperimentare la tolleranza, di gestire processi di negoziazione e di mediazione reciproca.

Il gioco è per l'infanzia non solo rappresentazione della continuità tra il passato ed il presente, ma anche fattore di liberazione; il bambino, infatti, entra in contatto, attraverso l'attività ludica, con il mondo circostante e compie esperienze concrete. Esso è una sorgente di motivazione e, perciò, sarebbe inimmaginabile, come ha sostenuto Claparède "un'infanzia senza giochi". Un bambino che non sa giocare è in "fieri" un adulto incapace non solo di pensare e di ragionare, ma anche di agire responsabilmente.

Nei primi mesi di vita il bambino gioca con attività di esercizio senso-motorio. Il gioco è un'attività motoria che dà piacere per il solo gusto di muoversi. Il bambino può verificare le proprie capacità, ponendo dapprima l'attenzione verso il proprio corpo, poi spostandola verso gli oggetti.

Nell'infanzia, il bambino ha, infatti, bisogni dominati dal principio del piacere immediato e, pertanto, il mondo esterno è percepito in funzione del suo io. Se l'ambiente dimostra di accettarlo, si sentirà sicuro ed acquisterà fiducia in se stesso; se, al contrario, sarà rifiutato, si sentirà inutile e sfiduciato. Il bambino, dopo alcuni mesi di vita, subisce un altro trauma: lo svezzamento. Questo è vissuto come uno stato di abbandono, di sofferenza e di frustrazione. La madre diventa, in tale circostanza, anche un ostacolo, perché, oltre ad operare, con lo svezzamento, un distacco fisico, ne contrasta i bisogni. Nei suoi confronti il bambino si trova, pertanto, in una situazione di ambivalenza: l'ama, ma non può perdonarle di averlo abbandonato. Egli, rendendosi conto, da un lato, che le difficoltà sono aumentate, e, dall'altro, che le sue abitudini hanno subito delle modificazioni, cerca di acquisire autonomia nei confronti della madre. Ciò non sta a significare, tuttavia, che la figura materna sia diventata meno importante e significativa dal punto di vista affettivo. In questa ricerca dell'autonomia il bambino è spesso, costretto, infatti, a rifiutare il punto di riferimento della figura materna. Un'importanza fondamentale, a tal proposito, è assunta dai cosiddetti "oggetti transizionali", che, simbolicamente, rappresentano, secondo Winnicott, la madre nel passaggio dalla dipendenza (totale fusione con la madre) all'autonomia (stato di relazione con la madre, come figura esterna e separata), e corrispondono alle caratteristiche di morbido, di caldo e di piacevole al tatto. A lungo termine le carenze di cure materne, nell'infanzia, hanno, secondo il ricercatore M. Rutter, effetti negativi sullo sviluppo. Questi sono presenti anche dopo un lungo arco di tempo. Il bambino ha bisogno, infatti, di relazioni affettive durature e di interazioni comunicative continue.

Il bambino, inizialmente, fa un gioco solitario, con i suoi giocattoli. In seguito, intraprende il cosiddetto gioco parallelo: gioca, nella sua autonomia, accanto ai coetanei, magari utilizzando giocattoli analoghi, ma senza aver rapporti con loro. I bambini dai 18 mesi ai 6 anni attuano giochi simbolici. Essi, attraverso l'immaginazione e l'imitazione, rappresentano oggetti, persone, situazioni, fantastiche ma che hanno a che fare con la loro esperienza.

La drammatizzazione fantastica del proprio mondo interiore ha lo scopo di mantenere l'equilibrio psichico. Gli oggetti vengono usati, oltre che per la loro funzione, anche per il simbolismo ad essi connesso. Perché il bambino attribuisca loro una funzione simbolica è necessario presupporre in lui l'utilizzo di una capacità di analisi del contenuto di un ricordo ad essi connesso.

Solo attraverso il gioco associativo, il bambino incomincia a relazionarsi con i suoi compagni e a scambiarsi anche i giocattoli. In tale fase ludica il bambino ancora non riesce ad intraprendere attività sociali; durante il gioco associativo le attività ludiche non sono, pertanto, coordinate. Per ogni bambino, in tale fase, il gioco ha ancora una finalità personale.

Il passaggio dai giochi simbolici individuali ai giochi sociali avviene intorno ai cinque anni.

Il gioco sociale permette l'assunzione di un ruolo sociale e di una responsabilità differente. In questa fase ognuno si sente parte del gruppo e tende ad escludere i soggetti estranei. Il gioco sociale è una conquista importante per l'essere umano. Esso fa acquisire una significativa valenza sociale rispetto a quella individuale ed egocentrica; a tale valenza è attribuita la funzione di modellamento nel processo d'interiorizzazione dei valori e delle norme sociali. Il bambino, superata la fase egocentrica, è portato a giocare con gli altri ed in gruppo. Egli, attraverso questo tipo di gioco, è, pertanto, sottoposto a tutte quelle regole che favoriranno in lui la formazione del senso di responsabilità, di onestà e, soprattutto, di socialità. Il gioco non ha soltanto una funzione di socializzazione, ma ha anche un elevato valore educativo. Esso assolve, a tal proposito, non solo il compito di far sviluppare adeguatamente il linguaggio e di riequilibrare il mondo affettivo e relazionale del bambino, ma anche quello di eliminare o di attenuare le ansie e le paure, di agevolare lo scaricarsi dell'aggressività accumulata ed il processo di apprendimento.

I bambini di oltre 6 anni sono soliti giocare con giochi regolamentati. Questi giochi presuppongono una capacità di socializzazione, ovvero un certo grado di adattamento alla realtà e di tolleranza alle frustrazioni (in questi giochi infatti si deve accettare la sconfitta e non infierire

sull'avversario in caso di vittoria). Le regole possono essere tradizionali (quelle tramandate) o frutto di accordi momentanei: l'importanza del loro rispetto è fondamentale per la riuscita di questi giochi.

I giochi di squadra, quali nascondino, rubabandiera, etc., consentono ai ragazzi di rapportarsi gli uni con gli altri e di stringere amicizie. Nella società moderna, che tende ad organizzare i vari momenti della giornata ed a sacrificare ogni cosa nella competizione per ottenere il massimo dai ragazzi, occorre riconoscere il valore del gioco e assegnare allo stesso gli spazi che necessitano, accanto a quelli dedicati all'istruzione.

Altri tipi di attività ludiche che possono essere presenti sin dai 6 anni sono gli hobby. Si tratta di attività intraprese per puro piacere ma che tendono alla realizzazione consapevole di uno scopo. Queste attività possono perseguire la realizzazione dello scopo anche tutta la vita, se le gratificazioni che forniscono crescono col passare del tempo (ad es. gli scacchi o la raccolta dei francobolli). Gli hobby si pongono quindi in una via di mezzo fra il gioco e il lavoro.

Verso i sette-otto anni il bambino acquisisce la facoltà di assumere i punti di vista altrui, di mettersi in qualche modo nei panni degli altri, di svolgere giochi con regole vincolati al rispetto delle stesse

Nella prima adolescenza il gioco con regole includerà la facoltà di immaginare con una certa facilità situazioni di carattere ipotetico, come, ad esempio, le varie fasi di un gioco da tavola o le mosse di una partita a scacchi, in modo da riuscire a dedurre le conseguenze che sono le contromosse a disposizione dell'avversario

6. I GIOCATTOLI

Spesso per tradurre in concreto le loro immaginazioni i bambini hanno bisogno di oggetti e questo lo si è compreso da tempi immemorabili.

Non è un caso che si siano trovati carrettini e trottole, fischietti d'osso o d'argilla, gabbiette, barchini e bambolotti fin dall'antichità e sotto i cieli più diversi: incamici, aztechi, greci, etruschi, romani, celtici, egizi, cinesi... per non parlare della *pigotta*, la bambola fatta di cenci, chiamata così in Lombardia (ma esistente con altro nome in altre regioni). Lo Zingarelli definisce i trastulli e balocchi "oggetti idonei a divertire i bambini". Il bambino però non utilizza solo quelli come giocattoli, ma anche molte altre cose (e non solo cose) che, pur non avendo quella funzione, l'assumono per lui.

Possiamo definire giocattoli "quei materiali che ispirano, sollecitano, stimolano, coadiuvano il gioco" (al quale, tuttavia, non sono strettamente necessari). Da questo punto di vista, allora, possono considerarsi giocattoli soltanto gli oggetti, gli strumenti, gli attrezzi prodotti (dall'adulto) in maniera esclusiva per essere giocattoli.

Alcuni giocattoli (bambole, orsacchiotti, oggetti morbidi e caldi), secondo la maggior parte degli studiosi, sono insostituibili: essi rappresentano, per i bambini e le bambine, simbolicamente la figura del genitore e, nei momenti di frustrazione, gli amici con cui dialogare.

Che i bambini si divertano è anche vero, ma fanno nello stesso tempo qualcosa di serio, pur se gli adulti faticano a riconoscerlo.

La televisione propone giocattoli che soffocano la spontaneità dei bambini, che devono giocare tutti con gli stessi oggetti. È un condizionamento precocissimo all'uniformità, al subire la moda. Se invece fin dal primo anno di vita del bambino si ha il coraggio di non seguirla, ci si può sottrarre, quando i bambini cominciano a frequentare la scuola, alla richiesta pressante del "lo voglio anch'io" perché li avremo aiutati a custodire il loro tesoro di immaginazione e non avranno più interesse a questo tipo di appiattimento della realtà.

È bello per i bambini non solo usare oggetti fatti "dal mio papà" o "dalla mia nonna", ma anche averli visti nascere sotto i loro occhi, un'esperienza del fare e del giocare con poco, anch'essa oggi perduta.

In questa prospettiva è possibile constatare come il giocattolo può facilitare la conoscenza della realtà contribuendo a liberare le capacità immaginative del bambino, sollecitando una "forte attività di rappresentazione mentale..." .

Se i grandi si fermassero a osservare i bambini nelle loro situazioni spontanee, non comprerebbero loro oggetti tutti in plastica di chiassosi colori: piattini, pentolini, pane, uovo fritto, pollo arrosto, cipolle, frutta, si fermerebbero con i bambini che fanno giochi di invenzione con cibi su cucine improvvisate, su uno scalino o su un sasso. I giochi standard o imposti dal marketing uccidono l'immaginazione. Non c'è giocattolo che possa stimolare le capacità ludiche e creative del bambino e introdurlo al gusto di far da sé, di inventare, di giocare collocandosi nella prospettiva del "come se", più degli elementi naturali (sabbia, acqua). Alcuni giochi possono essere occasione di autentico divertimento e stimolano la ricerca di compagni di gioco. Il valore di questi giochi è dovuto anche alla povertà dei materiali con cui sono costruiti. È proprio a causa della loro semplicità che lasciano grande spazio alla fantasia e, i bambini, di fantasia ne hanno da vendere. Al contrario i giochi moderni fanno tutto da soli, mettono da parte il bambino e gli lasciano solo il ruolo di spettatore.

Il giocattolo svolge un ruolo di facilitazione dello sviluppo del linguaggio gestuale e verbale; esso è bene che sia "un po' incompleto" ma non grossolano, né troppo approssimativo riguardo alla fedeltà nella riproduzione della realtà, perché "il giocattolo incompleto stimola il bambino alla costruzione di accessori e quindi a sempre nuove e diverse situazioni di gioco".

Quel che consente perciò di distinguere ciò che per il bambino è giocattolo da ciò che non lo è, non è tanto il fatto che un certo oggetto sia stato costruito o meno per assumere quella funzione, quanto piuttosto l'uso che il soggetto ne fa. Quel che è stato pensato e fabbricato come giocattolo può non essere tale per il bambino, mentre possono diventarlo molte altre cose, che non sono state specificamente pensate per tale scopo. La "qualità" giocattolo non appartiene, dunque, tanto all'oggetto, ma è piuttosto conferita ad esso in base all'uso che ne viene fatto (Serafini).

Pertanto si può parlare di materiale ludico formale, cioè costruito dall'adulto perché possa diventare giocattolo, e informale, cioè di materiale che il bambino utilizza per giocare, come ad esempio l'acqua, la sabbia e oggetti vari, per non dire il proprio corpo e quello della madre come avviene particolarmente nella prima infanzia... È superfluo ricordare che il bambino usa sia il materiale formale che informale o separatamente o insieme per costruire la "sua realtà", il mondo del "come se..." di cui egli è indiscusso regista... Pertanto la qualità del giocattolo è data dalla qualità del rapporto che si instaura tra lui e "l'oggetto".

Comunque, è sempre da preferire il materiale ludico che sollecita a costruire, a realizzare, a inventare, a immaginare, ad andare oltre "l'oggetto" per favorire l'esercizio del pensiero divergente, della capacità di ridefinizione.

Spesso il giocattolo è donato: il senso della donazione è quello di permettere un'esperienza che possa avere lo stesso senso del cibare, il dono del giocattolo simbolizza il desiderio di alimentare l'altro di cose soddisfacenti e gratificanti anche più del cibo, come il gioco.

In quel caso la perdita dell'oggetto è sostituita dalla risposta psicologica prevista, od intenzionalmente preparata, di un possesso con caratteristiche diverse: la continuità della relazione con l'altro.

Ciò perché il dono implica una richiesta di possesso che supera l'oggetto donato e si manifesta nell'ambito di una relazione tra persone.

Il bisogno psicologico a stabilire e mantenere la relazione tra esseri umani è probabilmente all'origine del comportamento di scambio.

Il linguaggio è un modo per prolungare le possibilità di scambio, ha acquistato le caratteristiche di alimento psicologico ed affettivo che perdura anche a distanza di tempo dalla sua espressione e permette ulteriori comunicazioni od azioni comuni.

L'analogia tra dono e linguaggio è ancora più evidente nel caso della comunicazione scritta, in cui l'oggetto concreto di scambio si prolunga oltre le dimensioni di spazio e tempo.

L'attenzione per gli "aspetti creativi" tiene presenti altre "funzioni" del giocattolo stesso e il contributo che può offrire agli effetti dello sviluppo della motricità, dei collegamenti "percettivi-motori" e di quello comunemente detto "cognitivo", favorendo le capacità di osservazione, di analisi e di sintesi, consentendo di passare dalla visione globale a quella delle singole parti. È inoltre opportuno conoscere il valore affettivo degli oggetti ludici e il ruolo terapeutico che essi possono svolgere, il significato che il giocattolo può assumere sul piano dell'educazione morale e sociale.

Agli effetti della scelta del giocattolo da parte dell'adulto, è evidente l'importanza della conoscenza del bambino e delle "funzioni" il cui sviluppo può essere favorito e incrementato "purché gli si consenta e lo si stimoli a utilizzarlo come vuole, a farne quegli usi a cui non aveva pensato" (Serafini).

Per favorire un rapporto creativo tra il bambino, il gioco e il giocattolo è indispensabile riconoscere i bambini come soggetti attivi, originali, intraprendenti, attori della loro crescita e della loro educazione, desiderosi di crescere e di affermare la loro umanità.

7. IL GIOCO COME ANIMAZIONE

Il termine "animazione" indica aspetti legati all'educazione e al percorso evolutivo dei più giovani.

L'animazione è anche considerata come gioco guidato e seguito da adulti, ha attinenza con i giochi socio-motori, in considerazione del fatto che nell'animazione è indispensabile riferirsi alla performance motoria.

Le metodologie creative messe in pratica dagli animatori prendono spesso spunto dal folklore, dalla psicologia percettiva e di gruppo, da aspetti psicomotori e sociomotori, dal Movimento dei Boy Scouts, dall'Attivismo novecentesco. Gli strumenti resi disponibili dai vari codici linguistici dell'arte, della grafica, della pittura, della drammatizzazione e della corporeità favoriscono la produzione di una infinita serie di proposte nel campo formativo, estetico, espressivo.

Nell'ambito dell'istituzione scolastica l'animazione è per lo più legata alla dimensione del gioco motorio, alla vita emotiva, e coinvolge l'uso della corporeità, del movimento, con proposte di nuovi modelli pedagogici, caratterizzati da mobilità e dinamismo.

La drammatizzazione è una tipica forma di gioco simbolico. I bambini, quando fanno drammatizzazione, diventano, attraverso la loro fantasia, attori e protagonisti, perché il dramma, che si rappresentano, è fondato su un'azione compiuta da loro stessi. Spesso utilizzano burattini e marionette, con cui s'identificano immediatamente, per rivivere esperienze, sperimentate positivamente o negativamente, oppure anticiparne simbolicamente alcune non ancora sperimentate e vissute.

Nella drammatizzazione c'è l'esigenza di un rapporto profondo con un interlocutore attivo, va intesa, perciò, come rinculo e stimolo alla comunicazione interpersonale.

La drammatizzazione, oltre ad avere funzione di gioco in una prospettiva psicopedagogica di carattere educativo in vista dello sviluppo psicologico globale del soggetto in età evolutiva, comporta aspetti estetico-espressivi.

Il giocodramma è una forma semplificata di drammatizzazione infantile, corrispondente, sostanzialmente, ad un gioco di ruolo con condotte motorie peculiari di espressione non linguistica, come i gesti e la mimica, in un clima d'improvvisazione e spontaneità.

La spettacolazione è una forma di metadramma, cioè di dramma nel dramma, un tipo di attività teatrale poliforme che può sostituire l'animazione, in quanto propone un'analogia fusione di aspetti conoscitivi e sociali.

Ancora una volta il gioco, come atteggiamento ludico e poetico, come animazione e come drammatizzazione si conferma luogo privilegiato della creatività e dell'immaginazione intesi quali elementi fondamentali dello sviluppo psicologico infantile grazie all'intervento mirato di pratiche educative, formative, riabilitative, nel senso della riabilitazione e del recupero di potenzialità intrapsichiche spesso inespresse nel soggetto in età evolutiva.

8. I GIOCHI DEGLI ADULTI

Il "bisogno di giocare" permane nell'adulto manifestandosi con modalità e in misure diverse e trasformando le possibilità simboliche in attività creative di scrittura, sportive, musicali, artistiche e rispondendo alla voglia di confrontarsi e di mettersi alla prova sospendendo le conseguenze delle azioni, attraverso la cosiddetta "funzione di moratoria del gioco". (Bruner J. e al.)

Il gioco è basilare per crescere anche quando si è cresciuti. Giocare e mettersi in gioco fa ritrovare la nostra vera anima, permette di ritrovarsi nell'intimo, aiuta ad allentare le tensioni, fa sentire vivi e pulsanti. È importante continuare a giocare, a qualunque età, per rilassarsi e per stare con gli altri.

9. IL TEATRO

La gestualità e la parola, utilizzati “dietro una maschera” (che era fisica quando gli attori latini si coprivano il volto con una maschera definita “persona”) consente di emettere suoni, esprimere emozioni e dare carattere ad un personaggio. Il termine “persona”, pertanto, richiama il concetto del “suonare attraverso”, interpretare.

Il teatro è una forma artistica completa che coinvolge l'uomo in quanto tale. Quest'arte creando lo spazio dove si può fingere di essere quello che si crede, crea la grande magia di ricollegare le parti separate e riequilibrare la struttura psichica, riportando l'adulto in contatto con la sua spontaneità, infrangendo, attraverso la caduta della maschera fissa e stereotipata, la corazza di tensioni.

Il teatro che si richiama alla pedagogia e alla didattica della ricerca è quello in cui ogni attore è il suo metodo e dove l'improvvisazione rappresenta la base del lavoro dell'attore su se stesso.

Il teatro sperimentale ci consente di riflettere sull'essere e l'apparire. Se questa sfida supera un primo livello di blocco sintetizzato nella frase “non ce la farò mai”, allora si può giungere al “forse ce la posso fare”, facendo cadere la maschera.

Così cade la resistenza che l'attore pone nei confronti dell'atto creativo, e si sprigiona un'energia intensa che trasforma, illumina e forma l'arte e l'artista.

Sulla scena avviene il teatro e nella persona avviene il cambiamento tra ciò che credeva di essere e ciò che è: un personaggio diverso da sé.

La persona che qualche minuto prima di entrare in scena è una persona indifferenziata, si trasforma in personaggio: una persona altamente cara tterizzata.

Il personaggio è per l'attore un oggetto transizionale, un non-fantasma carico di energia che coinvolge l'intero essere (fisico, psichico e astrale) e lo conduce a scoprire la propria natura.

Un oggetto che Winnicott dice essere né dentro né fuori, esso appartiene all'area del gioco.

La personalità essendo l'elemento alquanto astratto della triade è coinvolta, ma in modo riflesso.

Il concetto di personalità è una pura invenzione intellettuale, in quanto è il tentativo di dare una struttura ai molteplici personaggi che ogni adulto ha racchiuso in sé.

L'identità umana non è unica, ma come ben sappiamo contiene “Io differenti”, a secondo del momento identificatorio a cui il complesso psichico è rivolto.

L'Io nasce dall'identificazione con l'oggetto e cresce passando la carica psichica da un oggetto all'altro.

Il processo di espansione dell'Io implica per l'adulto, come per il bambino, la capacità di passare da un oggetto identificatorio ad un altro, da un gioco ad un altro, dal computer al deltaplano, dal tempo occupato al tempo da non occupare, dalla città al rapporto con la natura selvaggia, dal cellulare alla zappa, ecc.

Solo nella capacità di costruire e poi in quella di smontare il rapporto con l'oggetto risiede la libertà dal conosciuto che edifica l'uomo in modo profondo e indipendente.

Indossare cappelli, giacche, abiti di scena dovrebbe servire a ricomporre la persona e ad accettarsi nelle diverse sfaccettature di essa. Tutto ciò che appare rigido, obbligato, fa sentire prigionieri, reclusi, privi di libertà.

Gli adulti trovano sensazioni piacevoli e possibilità di crescita emotiva nel dedicarsi alla recita di “parti”. Alcuni di loro non riescono a trovare gratificazioni e soddisfazioni e possono soffrire di dolori e maleseri psicogeni. Non a caso molte persone legate alla patologia della normalità soffrono di mal di schiena proprio nella zona sacrale, che corrisponde all'area della creatività e delle responsabilità.

L'arte in genere, e il teatro in particolare, potrebbero portare un grande aiuto al superamento di questo blocco creativo.

Fare teatro diventa salutare in quanto permette di giocare con i processi dell'identificazione ed aiuta la persona ad accettare che l'essere umano non ha in sé nessun punto di riferimento fisso.

Si scopre, così, che l'identità è qualcosa dove non sono eliminabili l'incertezza, l'estranchezza e l'insicurezza.

Se si accettasse questa verità, la struttura psichica diverrebbe immediatamente equilibrata (anche se non stabilmente), in quanto la flessibilità porterebbe ad avere un miglior rapporto con le pulsioni e a far funzionare meglio le aree intermedie fra Es ed Io e fra Io e Super-io. Con lo sviluppo di maggiore fluidità e relatività nel rapporto con gli oggetti si ottiene più compattezza nella struttura psichica. Attraverso il processo artistico questa compattezza diventa ancora più evidente fino a creare un solo spazio, lo spazio del gioco dove Es, Io e Super-io tendono a sovrapporsi, superando la divisione fra le parti. Tutti noi abbiamo vissuto questi momenti unici in situazioni quotidiane come potrebbe essere quella di cucinare, curare il giardino, nuotare, dipingere, fare musica ecc. Vivere con cura e altruismo prepara il terreno alla fusione dell'Io con il Super-io e questo allarga notevolmente le potenzialità della persona. Così come è importante fare un uso creativo del tempo, come premessa indispensabile alla propria crescita.

10. I GIOCHI DI RUOLO

Il “gioco del far finta” comprende anche “giochi di ruolo” e “giochi con regole”, importantissimi strumenti per sviluppare e perfezionare le abilità sociali, il senso del sé, le norme di condotta umana e la capacità di padroneggiare le innumerevoli possibilità della comunicazione e delle interazioni umane. Per tale ragione, i bambini che fanno più esperienza di giochi di ruolo sviluppano una maggiore capacità di inserimento sociale, spesso legata al più precoce sviluppo “dell'empatia”, ossia di quella capacità di mettersi nella prospettiva dell'altro, che si acquisisce attraverso quei giochi in cui ci si immedesima con i bisogni, le difficoltà e le possibilità dell'altro.

In un gioco di ruolo (noto anche come GDR o RPG, dall'inglese *Role Playing Game*) i giocatori assumono il ruolo di *personaggi* in un *mondo immaginario* o simulato, con precise e a volte complesse regole interne. Ogni personaggio è caratterizzato da svariate abilità a seconda del tipo di gioco, generalmente descritte tramite punteggi (ad esempio, forza, destrezza, intelligenza, carisma e così via).

Il termine *gioco di ruolo* è spesso utilizzato indistintamente per descrivere tre tipologie di giochi diverse:

- un gioco da tavolo, attorno al quale si riuniscono un gruppo di persone, avvalendosi di supporti quali carta, matite, dadi ed occasionalmente miniature.
- un genere di gioco per computer e console, derivato in origine dal primo e basato su concetti abbastanza simili, giocato da una sola persona o da più utenti, tipicamente connessi attraverso internet.
- un genere di Gioco di ruolo on line, dove nei vari siti internet chiamati anche città virtuali, il giocatore crea il proprio personaggio che crescerà all'interno della società scelta con le regole dettate dal gestore di tale città e che di solito rispecchiano quelle generiche dei giochi di ruolo da tavolo.

Dai giochi da tavolo è derivato anche il gioco di ruolo dal vivo, che impegnava in sessioni *live* (dal vivo) giocatori in costume e durante le quali vengono a volte utilizzate anche repliche di armi e coreografie marziali, a seconda del genere.

Una delle caratteristiche originali dei Giochi di Ruolo, che certamente ha favorito il successo del genere, è infatti la *capacità evolutiva* di ogni personaggio, che può continuare ad evolvere di partita in partita, tipicamente sotto il controllo dello stesso giocatore, migliorando le proprie risorse ed abilità o acquisendone di nuove, arrivando a costruire una vera e propria *esistenza virtuale*, che può durare per anni.

11. I VIDEOGIOCHI

Oggi il “videogioco” rappresenta un’irresistibile possibilità in grado di rispondere al “bisogno ludico” sia negli adulti che nei bambini e nei ragazzi.

Rispondendo alle richieste di novità, la tecnologia moderna è entrata ormai da tempo nel mondo del gioco, non sempre però nel rispetto delle esigenze educative sociali, divenendo talvolta uno strumento di abuso o una fonte di modelli sociali negativi e perfino patologici.

Insieme alla passione per il videogioco si sono manifestati e moltiplicati ben presto i rischi per la salute psicofisica connessi al loro utilizzo spropositato o alla proposta, da parte delle industrie del tempo libero, di tipologie di videogioco diseductive e dannose.

Tuttavia è importante sottolineare che il videogioco, rappresentando una evoluzione tecnologica di diverse forme di gioco, possiede potenzialmente degli effetti positivi che possono essere sintetizzati come segue:

- rappresenta uno stimolo, in quanto “gioco sensomotorio”, ad alcune abilità manuali e di percezione;
- può stimolare la comprensione dei compiti da svolgere, sostenendo anche le forme induttive di pensiero;
- può abituare a gestire gli obiettivi, individuando dei sottoobiettivi;
- può favorire l’allenamento dell’autocontrollo e della gestione delle emozioni connesse all’esercizio di un compito;
- può sviluppare diversi aspetti della personalità, quali l’abilità di prendere decisioni velocemente, di affrontare difficoltà e di prendere iniziative;
- può favorire apprendimenti specifici su alcune tematiche, su conoscenze relative a terminologie tecniche e a modalità procedurali relative ad ambiti specifici a cui si riferiscono le competizioni giocate.

Una testimonianza delle opportunità di utilizzare i videogiochi a scopo educativo è rappresentata dai software informatici sviluppati da alcune aziende specializzate, i quali prevedono programmi di videogiochi per sostenere l’apprendimento anche in presenza di disturbi specifici, quali dislessie, discalculie o deficit sensoriali.

Il videogioco, infatti, ha un potere motivante molto forte ed una capacità di catturare e mantenere l’attenzione, utilizzando contemporaneamente anche più canali sensoriali di stimolazione.

Le potenzialità del videogioco, quindi, devono far riflettere sul fatto che, spesso, non è questo strumento di gioco ad essere nocivo di per se stesso, ma il suo utilizzo incondizionato e spropositato.

Considerazioni analoghe possono essere fatte anche per il rapporto tra il bambino e la televisione, che sottrae tempo al gioco, al movimento, all’incontro diretto con i coetanei e con gli adulti. Pur tenendo conto della sua invadenza e del suo potere condizionante, spesso ci si dimentica che i suoi effetti perversi possono essere ridotti e che può essere usata creativamente.

Una trasmissione può offrire opportunità di condivisione, di divertimento, di conversazione, di confronto tra adulti e bambini e può offrire inoltre molti spunti per giocare: per fare il gioco di ruolo, quello drammatico, quello del racconto, per mimare, per inventare storie e filastrocche. Inoltre “insieme” si può giocare a fare la televisione, gioco che consente al bambino di realizzare uno strumento facendo leva sul “come se” e quindi di dominarlo, di essere “attore” e protagonista, costruttore creativo, capace di esprimere e di far crescere la sua inventiva, la sua fantasia e le sue potenzialità comunicative ed expressive.

Il computer, la televisione o il cellulare non sono alienanti in sé: è pericolosa la quantità di energia identificatoria che il soggetto investe su di essi in quanto oggetti che suppliscono a bisogni primari di affermazione, identificazione e comunicazione.

Quando il gioco relega l’individuo al limite del suo contesto si producono le ben note conseguenze negative, motivo di preoccupazione.

Una delle prime conseguenze negative legate all’uso protratto nel tempo dei videogiochi e per lunghi periodi durante le giornate è quello della “videomania” (o “videoabuso”), un comportamento incontrollato dal punto di vista quantitativo che rappresenta spesso l’anticamera di altri tipi di effetti nocivi da videogiochi.

Insieme al videoabuso, come accade nell’abuso televisivo che ha con esso molti elementi di somiglianza, spesso compare un corteo di condotte disturbate tra le quali spicca la sedentarietà, all’origine di problematiche fisiche di sovrappeso.

Un altro atteggiamento negativo osservabile nell’uso coatto dei videogiochi è quello definito “videofissazione”, ossia la prolungata esposizione ad un videogame, senza pause e completamente assorbiti dal gioco in silenzio e, spesso, in una stanza poco illuminata.

Questo atteggiamento, come quello simile della “telefissazione”, è in grado di facilitare la caduta delle barriere razionali che aiutano a filtrare i contenuti dei videogiochi.

Il tempo speso a giocare virtualmente, crescendo sproporzionalmente, finisce per togliere spazi, oltre che ad ogni attività fisica, anche alle attività connesse all'apprendimento scolastico con la conseguenza di scadimento del rendimento scolastico.

Il rapporto disturbato con il videogioco finisce per inaridire ogni altro tipo di relazione sociale, favorendo uno stato di isolamento e di individualismo che crea spesso problemi con i familiari.

Nei bambini e ragazzi con videomania o videodipendenza uno dei comportamenti che compare frequentemente è quello di *litigare ripetutamente con fratelli, sorelle e altri coetanei per aggiudicarsi più tempo davanti al videogioco*. Negli adulti videodipendenti, un numero in crescita, il tempo passato a giocare virtualmente è invece motivo di problematiche di coppia e familiari, legate alle accuse dei coniugi di essere trascurati o al venir meno, da parte del videogioco-dipendente, alle proprie responsabilità familiari.

L'attivazione psicologica e l'ossessione del videogioco possono produrre anche uno stato di agitazione quando non si ha la possibilità di giocare ed uno stato di insonnia o un sonno agitato in cui compaiono sogni legati ai temi proposti dai videogiochi.

Il quadro clinico della videodipendenza si delinea in modo completo proprio quando non si riesce più a controllare volontariamente il proprio comportamento in rapporto all'uso del videogame che spesso si associa anche ad una ricerca compulsiva di videogiochi sempre nuovi e alla moda, problema che negli adulti può produrre una vera e propria “sindrome da shopping” specifica e nei ragazzi a delle continue e assillanti richieste di acquisto nei confronti dei genitori.

Uno dei punti-chiave del videoabuso e della videodipendenza è la sfida tra individuo e macchina che si instaura attraverso il gioco, una competizione che si radica profondamente nel bisogno di dimostrare a se stessi e all’ “antagonista virtuale” il proprio valore e le proprie capacità.

Un fenomeno preoccupante connesso all'attività ludica elettronica deriva dai cosiddetti “argomenti di gioco”.

Negli ultimi tempi, infatti, i temi proposti attraverso alcuni giochi sono molto discussi. Il problema maggiormente sentito, a tal proposito, è quello dei contenuti connessi alla violenza o a comportamenti moralmente deplorevoli, come aggressioni a cose o persone, rapimenti e perfino stupri.

Talvolta, perciò, i giochi violenti sono stati additati come l'ispirazione di alcuni episodi di violenza con caratteristiche simili a quelle proposte sotto forma di gioco. In altri casi sono state messe in discussione le reazioni emotive provocate da eventi legati al gioco, come la perdita di “persone o animali cari virtuali” che può generare problematiche emotive.

Al fine di controllare i rischi legati all'uso di videogiochi Alonso-Fernandez F. consiglia di seguire alcune regole di comportamento che tengono sotto controllo questa tipologia di intrattenimento:

1. La prima norma è quantitativa e riguarda il tempo impiegato nell'uso del videogioco, al quale si consiglia di non rivolgere una pratica quotidiana stabile e comunque mai superiore ad un'ora circa. Nel caso dei bambini le regole sul tempo da dedicare ai giochi devono divenire abitudini supervisionate dagli adulti, con pochissime e brevi eccezioni, soprattutto nei giorni festivi in cui è più facile perdere il controllo del tempo speso a giocare virtualmente.

2. Una seconda regola riguarda la qualità del consumo, ossia la necessità di effettuare, come buona abitudine, delle brevi e frequenti pause da fare almeno ogni dieci minuti circa. Nel corso di tali pause si consigliano le buone regole delle “sicurezza nell'uso dei videoterminali”, ossia quelle che propongono di proiettare lo sguardo su oggetti distanti almeno sei metri al fine di riposare i muscoli oculari che sono costantemente contratti nel corso del gioco.

3. La terza regola concerne la necessità di trascorrere solo una parte del tempo libero giocando ai videogames, lasciando spazio anche ad altre attività “reali” e “sociali”, come lo sport e gli incontri con amici. In tal modo, si prevengono sia i problemi legati alla sedentarietà che l'isolamento sociale.

Estremamente importante è la regola che scoraggia sempre la possibilità di rinunciare a svolgere attività fondamentali in una giornata, come dormire, mangiare, lavarsi, studiare o lavorare; al contrario, è meglio subordinare l'uso del videogioco allo svolgimento o al completamento di tali attività.

Altrettanto utile è favorire l'utilizzo dei videogiochi in sfide con amici o fratelli e sorelle, in modo da rendere il gioco uno strumento di socializzazione, piuttosto che di isolamento.

In ogni caso, è sempre importante che i genitori non lascino stabilire ai propri figli da soli, i tempi, le modalità e gli argomenti dei videogiochi. In particolare, per ciò che concerne le tematiche dei giochi, è consigliabile valutare bene i contenuti dei videogames acquistati, evitando sempre sfide violente o eccessivamente competitive.

12. LA DIPENDENZA DAL GIOCO (GAMBLING)

C'è una distinzione da fare tra il gioco che aiuta fin da bambini a crescere, come divertimento, piacere di competere con se stessi e con gli altri, e quello d'azzardo, rischioso, che può rendere la vita più vivibile, dinamica e creativa fino ad un certo limite, oltre il quale annulla l'Essere e la sua autonomia. Il gioco d'azzardo può trasformarsi in modo subdolo in vizio, sempre più diffuso, che in molti casi rischia di diventare una patologia. Molti, infatti, si sono scoperti "ammalati" di gioco d'azzardo. Casinò, lotterie statali e scommesse sono la loro ragione di vita: sfidano la sorte, sognano il grande colpo, ma spesso trovano solo la dipendenza.

La propensione al gioco è presente in ognuno di noi. Probabilmente potremmo tutti definirci giocatori occasionali (scommettiamo in occasione dei Mondiali di calcio) o regolari (ogni settimana compriamo un "gratta e vinci"). In questi casi il gioco rappresenta un passatempo, un'attività piacevole, il sogno di una vincita che permetterebbe di abbandonare una quotidianità forse un po' noiosa e frustrante, ma per il giocatore d'azzardo patologico *il gioco "è tutto"*, non esistono stimoli altrettanto forti. Anche quando non gioca, egli può trascorrere il tempo leggendo articoli su gli sport sui cui scommette, elaborando delle probabilità, studiando delle schedine. Nei luoghi del gioco incontra persone che condividono la sua stessa passione, che non lo disapprovano come possono al contrario fare familiari e amici. In questi luoghi egli si sente a suo agio, prova un senso d'appartenenza che può essere forte quanto il desiderio intenso di vincita.

La maggior parte dei giocatori patologici ha iniziato tale attività in età adolescenziale e la percentuale di giovani affetta da gioco d'azzardo patologico è di tre volte maggiore rispetto a quella riportata tra gli adulti.

Le motivazioni al gioco possono essere le più diverse: il desiderio di vincere denaro, di procurarsi una vita sociale più ricca, di vincere la noia, di vivere uno stato di eccitazione. Esistono studi interessanti relativi al ruolo di altre variabili specifiche quale, ad esempio, *l'autostima* (si è ipotizzato che una scarsa autostima possa rendere un individuo particolarmente vulnerabile alla nascita di ossessioni che lo libereranno dalla bassa considerazione che ha di sé stesso permettendogli di immaginarsi come ricco, potente, ricercato, amato). Tali motivazioni possono presentarsi come più o meno marcate o, al contrario, equilibrate tra loro. Ogni giocatore in realtà è storia a sé: possono esserci caratteristiche comuni ma è necessario cogliere *la specificità di ogni caso* sia nelle motivazioni che hanno portato al gioco compulsivo, sia nella gestione di questa problematica da parte del soggetto e del suo sistema relazionale, in modo da poter pianificare anche interventi di recupero mirati e funzionali.

Il gioco è anche un'attività sociale e competitiva, in quanto c'è sempre un avversario contro cui ci si deve scontrare, può essere il casinò, l'allibratore, lo Stato, il destino. L'incertezza dell'esito e il rischio sono la parte essenziale del gioco (*Kusyzsym*) e procurano al giocatore stimolazioni cognitive, che si manifestano nel prendere decisioni fisiche, emozionali, affettive, nella speranza di vincere e nella paura di perdere.

Se fosse possibile instaurare una "cultura del gioco", che coglie il bisogno del piacere, del divertimento, del pensiero magico, se prevalesse il gioco come socializzazione e capacità di scommettere con la vita, senza distruggerla, potrebbe essere accettabile scommettere in modo sostenibile e forse utile alla crescita e al benessere personale.

Nel gioco d'azzardo sono ripetuti alcuni valori che svolgono un ruolo importante nella nostra società: il valore dell'audacia, della competitività, della capacità di approfondire situazioni e di assumersi rischi.

E in questo caso è semplice quanto rischiosa l'evoluzione dal piacere del gioco al crollo dell'autonomia, dell'autocontrollo al tracollo economico.

La compulsione al gioco può diventare un pericolo sociale, oltre che individuale. "Chi non riesce a fare a meno di giocare soldi ed è mosso dalla preoccupazione ossessiva di puntare somme sempre più alte, anche se non le possiede o comunque non può permettersi di perderle, non deve essere visto come una persona libera, che della propria vita e dei propri averi può fare ciò che gli pare... È una persona che sta male, e che ha bisogno di essere aiutata a fermarsi". (Ravizza).

La dipendenza dal gioco è l'unica dipendenza legale senza uso di droghe riconosciuta ufficialmente dalla psichiatria americana come un'alterazione psichica originata dal *disturbo del controllo degli impulsi*.

La dipendenza dagli impulsi consiste in un impulso incontrollato che è accompagnato da una forte tensione emotiva e non si lascia influenzare dal pensiero riflessivo. Quando il gambler si abbandona al gioco attraversa un momento di sommo piacere che può raggiungere il livello della sbornia o dell'estasi, causata dalla sensazione che il tempo si sia fermato e dal fatto che il soggetto esce da se stesso per entrare in uno stato di coscienza particolarmente alterato. Non riesce più a controllare il gioco, gli dedica sempre più tempo della sua giornata ed è irritabile quando tenta di ridurlo, sente il bisogno di giocare quantità crescenti di denaro e dopo aver perso non desiste, anzi, torna a giocare di nuovo, il tutto tenendo completamente all'oscuro la famiglia, che alla fine trascina con sé fino alla rovina: è questo il ritratto del cosiddetto "giocatore d'azzardo problematico", colui cioè che ha ormai oltrepassato la linea sottile e impercettibile che lo separa dal giocatore "normale".

La psicologia ha evidenziato che il social gambler "conduce" il gioco, si diverte, prova emozioni, sta bene con gli altri; il pathological gambler "conduce" il gioco, ma è prigioniero, schiavo, non riesce a smettere e si distrugge.

La compulsione a giocare calma, in modo provvisorio, l'angoscia. Le conseguenze vanno dall'incapacità a stabilire buoni rapporti sociali, alle difficoltà sul lavoro per la scarsa concentrazione, alle ingenti perdite economiche. Il gioco diventa una sorta di tossicodipendenza: il malato non riesce a farne a meno, se ci prova entra in una crisi del tutto paragonabile alla crisi d'astinenza dalla droga (nausea, insonnia, incubi, malessere, calo di concentrazione, sudorazione). Ogni volta che riprende, gioca somme sempre più alte, allo stesso modo in cui l'eroinomane deve aumentare la dose per raggiungere la stessa sensazione di euforia. L'assuefazione fa sprofondare il giocatore in un tunnel senza uscita. Dal gioco legale comincia a passare a quello illegale, emette assegni a vuoto, prende il denaro in prestito dagli strozzini, vende proprietà, fa ipoteche sulla casa. Il giocatore patologico il più delle volte riesce a mantenere nascosto il proprio comportamento fino alla propria rovina. E non di rado (un caso su cinque) fino al gesto estremo del suicidio.

Nel gioco patologico sembrano essere coinvolti neurotrasmettitori cerebrali quali serotonina, noradrenalina e dopamina. Il più importante sembra essere il primo, lo stesso che ha un ruolo chiave nella genesi dei disturbi ossessivo compulsivi, che regola l'aggressività e la capacità di controllare gli impulsi. Sarebbe la serotonina la responsabile dell'euforia iniziale e delle difficoltà a smettere. La serotonina nel gambler è deficitaria, ciò comporta una difficoltà a controllare il comportamento; è, invece, aumentato il livello della noradrenalina, che è implicata nella frenesia piacevole e nella sindrome di astinenza o di protesta personale.

Il giocatore dipendente (*gambler*) è un appassionato al gioco che ha perso il controllo, per cui la sua passione volontaria si è trasformata in una necessità irrefrenabile.

L'impulso a giocare del gambler acquista un andamento progressivo ed il senso di colpa si nasconde dietro le razionalizzazioni, i ragionamenti apparentemente veri e ingannevoli. L'autoinganno si verbalizza in svariate forme: "Giocherò solo fino a tale ora e a tale momento"; "Dato che sto vincendo, devo continuare...devo approfittare della fortuna"; "Ora che sto perdendo non devo smettere...devo rifarmi"; "Non giocherò più".

Se il giocatore dipendente perde, tenta di continuare il gioco per riguadagnare i soldi persi, e, se vince, continua a giocare perché sente che è il suo giorno fortunato. In generale, il gambler aumenta il piatto più dopo aver perso, che dopo aver vinto, influenzato dal desiderio di recuperare il denaro.

Lo stimolo che può scatenare l'impulso al gioco può essere un fattore esterno o circostanziale, come il luogo, l'ora o la situazione, oppure può essere un fattore interno o personale di tipo affettivo o cognitivo. In entrambi i casi, il gambler arriva alle stesse conclusioni: "Oggi mi sento fortunato, è il mio giorno".

Quando il gambler tenta di rinunciare al gioco e di resistere all'impulso a giocare, cade in preda ad un profondo malessere in forma di ansietà o di irascibilità, associato a turbe vegetative e disturbi del comportamento che possono culminare in un atto suicida, preceduto o no da una sintomatologia depressiva.

Il gioco patologico, a differenza delle normali attività ludiche, è solo distruttivo.

Per la donna la fascia più a rischio per l'inizio di questa dipendenza patologica si colloca tra i 40 e i 50 anni, mentre per l'uomo si ha un forte rischio nell'età giovanile e poi attorno ai 40 anni.

Imbucci afferma che i giocatori patologici sono riconoscibili per almeno due connotazioni oggettive: le somme giocate sono crescenti e in genere superiori alle proprie disponibilità, e il tempo dedicato al gioco e al pensiero di giocare, è sempre maggiore fino ad assorbire la totalità della giornata.

Imbucci divide in quattro fasi il percorso tipico con cui il giocatore prende coscienza della dipendenza:

- Lo sono ma non lo so;
- Lo sono, lo so ma me lo nego; (gli altri sospettano).
- Lo sono, lo so, lo nego agli altri.
- Lo sono, lo so, non posso più negarlo agli altri.

Nella quarta fase, caratterizzata dalla disperazione causata da diversi fattori: il conflitto familiare, la crisi professionale o la perdita del lavoro, gli attacchi dei creditori, la salute debole, quando il giocatore esce dall'anonimato, il recupero è molto difficile. È quindi durante le prime tre fasi che si deve intervenire.

È necessario sottolineare che l'assenza di leggi sufficientemente restrittive, accompagnata dall'incitazione proveniente dalla pubblicità e dall'alta disponibilità degli strumenti di gioco, sono tutti fattori eziologici ambientali importanti.

Secondo l'EURISPES sono circa 30 milioni gli italiani che giocano d'azzardo.

In Italia solo lo Stato ha il diritto di far scommettere qualcuno mentre un privato non può lanciare una lotteria o accettare scommesse su un evento sportivo.,

I templi dell'azzardo, i casinò, sembrano riscuotere sempre più successo tra i giovani e i ceti medi. In Italia i quattro casinò autorizzati (Saint Vincent, Venezia, Sanremo e Campione d'Italia) attirano oltre 700.000 giocatori l'anno (di cui il 35 per cento donne). Altri casinò sono meta di giocatori connazionali, in Slovenia, Austria, Francia, Svizzera e Principato di Monaco. Lì giovani, lavoratori dipendenti, commesse, impiegati, artigiani, arrivano per puntare poche decine di migliaia di lire inseguendo effimeri e spesso impossibili sogni di ricchezza.

Le navi da crociera regolarmente iscritte nel nuovo registro navale internazionale, inoltre, al largo più di 12 miglia, possono trasformarsi in casinò galleggianti.

La febbre del gioco può assalire anche chi naviga in internet. Quasi sempre, però, questi giochi non sono che degli strumenti per rendere attraenti prodotti o servizi di Rete che altrimenti risulterebbero poco appetibili.

Ad esacerbare ancora di più la febbre da gioco hanno contribuito gli "apparecchi e i congegni automatici, semiautomatici ed elettronici da trattenimento e da gioco di abilità", più comunemente noti come videopoker, fun-games e slot-machine.

Partito sommessamente qualche anno fa, il videopoker ha avuto un notevole successo tanto da creare un vero e proprio allarme sociale.

Ecco le peculiarità per le quali il videopoker non sarebbe da considerare alla stregua di qualsiasi altro videogioco.

- Manca completamente nel videopoker la componente dell'abilità, presente, invece, in maniera più o meno marcata, nei videogiochi. Questa assenza determina già di per sé la classificazione del videopoker tra i giochi d'azzardo, secondo la loro più classica e restrittiva definizione: sono giochi d'azzardo tutti quei giochi il cui risultato è determinato esclusivamente dal caso.

- Mentre nei videogiochi il credit della partita si ottiene inserendo un gettone prepagato, nel caso dei videopoker s'introduce direttamente denaro contante, eliminando in tal modo un tramite (il cambio dei soldi) che potrebbe rappresentare un elemento di riflessione per il giocatore interrompendone l'automatismo del comportamento di gioco, alienante e rischioso ai fini della contrazione di una patologia correlata al gioco.

- Un altro elemento di distinzione è data dalla possibilità di riscossione di un bonus (di fatto spesso convertito in denaro), possibilità non prevista nei videogiochi. La possibilità di trasformare il punteggio ottenuto in una riscossione effettiva anziché nella ripetizione di una partita modifica l'atteggiamento del giocatore di fronte alla macchinetta, riducendo drasticamente l'aspetto ludico dell'attività, non più vista come un semplice passatempo, ma come un modo di procurarsi denaro. La pericolosità del videopoker non è data tanto dall'entità massima della scommessa, quanto, invece, dal suo intrinseco meccanismo di gioco.

- A condurre un soggetto alla dipendenza è l'automatismo gioco - rinforzo immediato, dato dalla velocità delle partite, l'accessibilità alla macchine, la possibilità della riscossione immediata e l'alienazione che queste macchine producono dalla realtà.

Il giocatore tipo di video poker è maschio, di età compresa tra i 18 e i 24 anni, con un titolo di studio basso (quelli con la licenza media inferiore sono due volte e mezzo i laureati). Il 78,5 per cento dei giocatori di videopoker ha ammesso di aver pensato che le macchinette siano truccate

13. QUALE AIUTO PER IL GIOCATORE PATOLOGICO?

La prevenzione potrebbe evitare l'ampliamento graduale della popolazione a rischio di dipendenza dal gioco. Le istituzioni educative potrebbero essere coinvolte nel progettare dei programmi educativi che, così come accade oggi relativamente al fumo, alla guida automobilistica e alle droghe, per permettere alla popolazione più giovane di conoscere questa realtà, aiutandola a sviluppare un approccio responsabile al gioco.

Il recupero è certamente possibile pur prospettandosi come faticoso, lungo e complesso. Gli approcci che appaiono più utili prevedono terapie individuali ma anche familiari e di gruppo, promuovono gruppi di auto-aiuto, offrono un sostegno anche da un punto di vista legale. I trattamenti più vincenti risultano essere cioè quelli eclettici, che prevedono l'intervento e la collaborazione di diversi professionisti.

La richiesta di aiuto da parte del soggetto interessato o di una persona a lui vicina consente un aiuto psicologico. Senza questa richiesta, non vi è alcuna possibilità di aiutare un potenziale giocatore patologico.

Avvenuto il contatto con lo psicoterapeuta si può intervenire sul giocatore e/o su uno o più familiari.

La strategia terapeutica più indicata prevede la combinazione dei seguenti trattamenti:

- Tecnica cognitivo-comportamentale
- Riunioni di gruppo (psicoterapia di gruppo o gruppi di auto-aiuto tipo *Gamblers Anonymous*)
- Psicoterapia intersociale bifocale
- Somministrazione di uno psicofarmaco ansiolitico o betabloccante (per contenere la crisi di astinenza) e somministrazione di un antidepressivo

- Riorganizzazione dello schema di vita nelle seguenti unità: tempo dedicato alla famiglia, al sociale, al riposo, al lavoro.

Nell'intervento sul giocatore si metterà in atto un processo di aiuto specifico che porterà alla riduzione della frequenza di giocate, alla riduzione delle somme scommesse, all'affievolimento della dedizione al gioco; in poche parole si tenterà di recuperare l'aspetto ludico del gioco, ovvero il piacere in esso contenuto.

Inoltre non meno importanti, saranno gli interventi sull'impulsività del giocatore, sui suoi periodi di stress (e la gestione di questi) e gli eventuali periodi di depressione.

Ci saranno interventi tesi ad aumentare la stima (bassa in alcune di queste persone), a modificare eventuali pensieri o azioni legate al suicidio (20 per cento dei giocatori), a mettere dei punti fermi e delle

priorità nella vita del giocatore ristrutturando i concetti del valore del denaro, del senso della famiglia, del lavoro. Infine vi sarà un follow-up, un incontro a distanza di tempo dalla fine della terapia con lo psicologo, per valutare se il giocatore patologico è riuscito a mantenere il suo nuovo ruolo di “persona che decide di scegliere se giocare (come, quando e quanto) o no”.

L'intervento con i familiari del giocatore patologico è teso a far sì che attraverso la modifica dei comportamenti che questi hanno abitualmente col giocatore, si vada a modificare il comportamento di quest'ultimo.

È stato sostenuto come spesso il partner di un giocatore problematico assuma, sia pure inconsapevolmente, il ruolo di *co-dipendente*. Inizialmente il partner giocatore appare come una persona attiva, piena di risorse, fortunata, brillante e generosa (tende infatti a condividere le sue vincite con gli altri acquistando regali, offrendo cene etc). La sua attività di gioco è percepita come positiva o comunque innocua.

Quando il gioco inizia ad intensificarsi (e quando di conseguenza le perdite diventano più frequenti) il giocatore inizia a mentire: parlerà ed enfatizzerà esclusivamente le vincite, utilizzerà il denaro messo da parte dalla famiglia, mentirà sui prestiti richiesti e sui debiti contratti. Quando lo stile di vita comincerà a modificarsi in modo più visibile (assenze del coniuge più frequenti e lunghe, diminuito interesse per le vicende familiari, telefonate di creditori che esigono la restituzione del prestito) e le giustificazione che il giocatore fornisce non sono più sufficienti, la verità emerge.

Il giocatore dipendente, che ha giurato al coniuge che non giocherà mai più, *mai più*, che ha avuto aiuto con prestiti, ricomincia dopo poco a giocare e, non potendo più chiedere contare su proventi familiari è portato a compiere anche azioni illegali, quali falsificare assegni o compiere furti sul lavoro. A queste azioni fanno seguito, inevitabilmente, le prime denunce, i primi arresti. Spesso sono proprio eventi di questo genere che spingono alla decisione di richiedere un aiuto professionale. Questo diventa l'unica possibilità per tentare di ricostruire un sistema familiare non in grado di gestire una situazione di disagio.

I familiari del giocatore, non devono sentirsi in colpa di quanto avviene, infatti non è detto che con il loro amore risolvano problemi così specifici di cui il giocatore non avverte l'aiuto.

Sul piano farmacologico, benché il gambling sia in fondo un disturbo d'ansia, viene curato con antidepressivi. I farmaci più impiegati sono gli inibitori della ricaptazione della serotonina, anche se gli studi che ne dimostrano l'efficacia sono ancora pochi. Meno usati sono gli stabilizzatori dell'umore, come il litio e la carbamazepina, consigliabili soprattutto quando il gioco patologico è solo una delle espressioni di un disturbo bipolare.

14. IL RUOLO DEGLI ADULTI NEL GIOCO DEI BAMBINI

Molto spesso c'interroghiamo sul ruolo del gioco per i nostri figli, e correttamente rispondiamo che esso rappresenta “il loro modo di lavorare”. Di rado riflettiamo, però, sulle ripercussioni che ha nel loro sviluppo il gioco che essi fanno con noi genitori.

Negli ultimi decenni è stata data giustamente molta importanza alle relazioni familiari, al loro influsso sulla personalità e sulla socializzazione dei bambini, giungendo a riconoscerne un ruolo prioritario. Le relazioni, infatti, che si stabiliscono in famiglia, tra i diversi membri che la compongono, costituiscono un ambiente naturale d'apprendimento di concetti e d'attitudini che agiscono come rinforzo e come motivazione per il raggiungimento di nuovi obiettivi educativi.

Partendo dal presupposto che il gioco è la migliore forma di attività infantile, necessaria per tutti i bambini, è bene utilizzarlo correttamente per favorire il loro sviluppo globale.

Oltre ad essere una necessità biologica e fisiologica, il gioco è per il bambino un veicolo di espressione di emozioni e di sentimenti; contribuisce alla formazione della sua coscienza morale e sociale, lo stimola a trovare nuove e ingegnose soluzioni, e lo aiuta ad adattarsi all'ambiente che lo circonda. Uno studio recente sui giochi più adatti ad ogni singola età, ha messo in rilievo che nei primissimi anni di vita, il gioco più apprezzato ed amato dal bambino è normalmente sua madre o, in via del tutto eccezionale, “quella” persona adulta che si prende cura di lui.

Il bambino fin da piccolo avverte un fascino speciale nei confronti della madre, per esempio quando ascolta la sua voce, quando lo accarezza, quando la vede ripercorrere con le dita il suo viso o il suo corpo; la mamma, per il bambino, è tutto; è lei che lo rende sicuro e che lo ama, è lei che gli trasmette fiducia, che lo prende in braccio, e che è disposta a rispondere alle infinite richieste che il bambino le rivolge. Per questo spesso si sente affermare che la madre è un “giocattolo universale”.

La funzione dell'adulto è primariamente quella di osservare ed ascoltare il bambino, per riuscire a cogliere i suoi ritmi e le sue iniziative, poi di aiutarlo a dare un nome alle cose ed un senso alle azioni.

L'adulto dovrebbe avvicinarsi al bambino che gioca, accettare di essere suo complice o compagno nelle avventure sognate, perché l'aiuto di partenza consiste nel creare attorno all'attività ludica lo spazio, il modo, i materiali, gli accessori, gli spunti per giocare, costruire, collezionare, sperimentare, disegnare, recitare...

Non è utile organizzare o capire, ma piuttosto... stare insieme al bambino quando si diverte. Posti nelle condizioni più favorevoli, fisiche, tecniche e psichiche, saranno i bambini stessi a chiedere all'adulto aiuto e suggerimenti.

Oggi purtroppo viviamo in un'epoca in cui molti genitori e molti madri, costrette dal lavoro, non hanno molto tempo a disposizione da dedicare ai loro figli; questa condizione genera a sua volta, con un effetto boomerang, che gli stessi bambini trascorrono molto tempo fuori casa rispetto agli anni precedenti: tutto questo crea fratture nella comunicazione tra genitori e figli. Di fronte a un tale quadro, il gioco può servire ad ampliare il campo di azione delle relazioni tra i genitori e i figli e, in particolare, tra le madri e i figli. Il gioco unisce i bambini agli adulti e viceversa. Giocare equivale a farsi conoscere meglio dai propri figli, e a conoscere meglio i figli, a conoscersi e a identificarsi maggiormente nel ruolo genitoriale, a dialogare e a creare legami più forti. Si può affermare che giocare è il miglior modo di educare.

Anche la scuola ha espresso la sua posizione. Gli educatori della scuola italiana sono chiamati a strutturare:

- una relazione personale significativa tra pari e con gli adulti, nei più vari contesti di esperienza, come condizione per pensare, fare ed agire

- a valorizzare il gioco in tutte le sue forme ed espressioni (e in particolare del gioco di finzione, di immaginazione e di identificazione per lo sviluppo delle capacità di elaborazione e di trasformazione simbolica delle esperienze): la strutturazione ludiforme dell'attività didattica assicura ai bambini esperienze di apprendimento in tutte le dimensioni della loro personalità

- a stimolare al fare produttivo ed alle esperienze dirette di contatto con la natura, le cose, i materiali, l'ambiente sociale e la cultura per orientare e guidare la naturale curiosità in percorsi sempre più ordinati ed organizzati di esplorazione e ricerca.

I bambini hanno un loro singolare modo di apprendere, di rivolgere l'attenzione, alle condizioni che facilitano il loro apprendimento e all'atmosfera più adeguata a consentire loro di giocare con serenità, con gioia e creatività.

È ingenuo pensare che basti lasciar giocare i bambini o farli giocare. Non basta e non è produttivo il permissivismo perché il bambino che “è mandato a giocare da solo nella sua stanza può vivere... questa esperienza come una “punizione” e può sentirsi messo da parte, isolato o scaricato.

Il gioco, amato, curato, osservato, valorizzato dall'adulto, ha la stessa potenza di ciò che normalmente viene ritenuto più importante, perché affina le abilità e introduce nei complessi modi di stare in rapporto con se stessi, con gli altri, con le cose.

L'adulto che partecipa al gioco dei bambini garantisce i confini e la sua presenza sembra dare tono al gioco. Spesso in famiglia i bambini sono figli unici che, quando non sono lasciati soli in casa davanti al televisore, convivono con adulti, spesso i nonni, le *baby-sitter*, talvolta i genitori.

Di fatto i figli hanno una vita che, nonostante la disponibilità dei genitori nei loro confronti, è calibrata su quella degli adulti. I loro sonni vengono interrotti dalla sveglia che suona per i genitori, le cui esigenze condizionano e allungano gli orari delle istituzioni educative (nidi infantili e scuole materne) e la scelta delle vacanze, delle occupazioni per il tempo libero e dei programmi televisivi da vedere in famiglia.

Alcuni genitori ritengono che i figli debbano inseguire il *successo* e pongono al primo posto dei valori la bellezza del corpo, ritenendo che i loro figli debbano essere belli e simpatici per trovare aperte le porte in tutti gli ambiti.

Il successo che si desidera è anche quello di tipo intellettuale: da ciò deriva la corsa ai precocismi, agli efficientismi, agli anticipazionismi (i bambini fanno danza, inglese, sport).

Privati del loro spazio di sogno e di fantasia i figli non diventano più intelligenti e capaci, anzi la ricchezza è spesso dovuta al gioco che spinge ad inventare e costruire.

Sembra allora doveroso restituire ai bambini gli spazi di vita ed educativi che il nostro modo di vivere ci ha tolto ed appare indispensabile recuperare il contatto con la natura per poter provare la gioia della scoperta, per comprendere come “funziona la vita”, quali sono le condizioni che la rendono possibile e quali sono le relazioni che si stabiliscono tra gli esseri viventi e l’ambiente in cui vivono.

Il bambino può realizzare queste conquiste attraverso esperienze gioiose e gratificanti che i genitori possono favorire anche quando hanno poco tempo e pochi spazi a disposizione, approfittando delle vacanze, delle gite domenicali, dei giardini pubblici, del terrazzo della propria abitazione e delle opportunità che alcuni orti botanici offrono ai fanciulli.

Anche le attività di coltivazione delle piante e di allevamento di piccoli animali, mentre costituiscono una gioiosa esperienza ludica, educano all’impegno e alla responsabilità nei confronti della loro vita e sono gratificanti, perché consentono ai bambini di constatare e di apprezzare i risultati della loro azione, il frutto della loro fatica, il gusto di sentirsi utili.

Per valorizzare il gioco è opportuno valorizzare il rapporto con i bambini, che avvertono l’esigenza di fare “qualche cosa” insieme agli adulti, e specialmente ai genitori. Talvolta questo “qualche cosa” è un lavoro ma il bambino è lieto di essere coinvolto nell’attività dell’adulto, di stare con lui, di rendersi utile. In un’attività lavorativa che coinvolge un adulto e un bambino si inserisce un rapporto di gioco. “Quando l’azione acquista una sua autenticità e una sua importanza il bambino vive una particolare giocosità e sperimenta una particolare gioia in quell’esperienza. È esperienza di successo, di riuscita; è identificazione di capacità logica, è divertimento manuale, espressivo, identificatorio” (Macchietti).

È interessante notare che i bambini - specialmente fra i 2 e i 5 anni – hanno piacere a cooperare alle attività degli adulti: se il padre prende in mano chiodi e martello o la madre prepara attrezzi e ingredienti per fare una torta o per lavare i piatti della merenda (questo secondo la classica divisione dei ruoli, ma oggi ogni tanto accade il contrario), subito il bambino è dappresso per curiosare, guardare e infine allungare le mani: “voglio fare anch’io!”. Al solito gli adulti mostrano poca pazienza: commentano “Fa disastri, tocca tutto”. La frase tipica dell’educazione tradizionale è ancora “guardare e non toccare, è una cosa da imparare”. Invece è necessario armonizzare il lavoro manuale con quello mentale, sia per creare una personalità psico-fisica equilibrata, che non abbia difficoltà a muoversi nelle varie situazioni che incontra; sia per impedire che si formi -come spesso invece succede- la discriminazione del lavoro manuale rispetto a quello intellettuale.

Nella vita adulta, acquisita autonomia e responsabilità, la capacità di giocare si trasforma in capacità di lavorare quando sono state raggiunte le seguenti condizioni:

- capacità di controllare o modificare gli impulsi, che da aggressivi-distruttivi devono diventare costruttivi;

- capacità di portare avanti piani prestabiliti, trascurando il piacere immediato, le frustrazioni momentanee, e pensando invece al risultato finale;

- capacità di passare dal principio del puro piacere (fonte di egocentrismo) al principio di realtà, che permette di vivere il piacere nel rispetto delle regole sociali.

Quando ci vogliamo interessare di educazione nelle attività di movimento e di gioco non possiamo dimenticare la corporeità.

15. GIOCO E “AUTONOMIA”

L’adulto individua che cosa è importante guardare nel fare del bambino, aiuta ad individuare gli svolgimenti possibili, la profondità che il fare può assumere; non decide il tipo di attività di gioco, ma

cura la qualità della relazione, lo stile di rapporto, l'uso dello spazio, i ritmi della giornata, le regole, in modo da permettere al bambino di individuarsi in rapporto a sé, agli altri, alle cose.

Il gioco non è "fare quello che si vuole" in opposizione all'assolvimento di consegne, ma, al contrario è espressione della possibile autonomia del bambino.

La parola autonomia è usata nel significato di capacità di riconoscere sé in rapporto alla realtà.

L'atteggiamento della madre è raramente quello di insegnare ma questo non significa che la madre non abbia presente che il suo bambino deve imparare. Quando il bambino è in azione, la madre lo accompagna, lo corregge, se necessario gli indica come fare perché possa essere realizzata la "sua" idea.

La crescita non è lineare, ma procede per evoluzione e regressi. Gli adulti devono usare la ragione per esplorare con l'osservazione e il rapporto ciò che il bambino vuoi dirci.

Siccome il bambino è normalmente proteso ad imparare, sembra che l'adulto debba *decidere ciò che lui deve imparare*, mentre la sua responsabilità non è quella di "sfruttare" questo suo desiderio di conoscere, ma di sostenere questo suo atteggiamento.

Il compito dell'adulto è quello di aiutare il bambino a capire che lui è lì pronto a rispondere alla sua domanda.

Stare al gioco non significa lasciar giocare, significa accettare che siano i bambini a guidare una serie di scelte, di condizioni, di percorsi.

Il gioco, amato, curato, osservato, valorizzato dall'adulto, ha la stessa potenza di ciò che normalmente viene ritenuto più importante, perché affina le abilità e introduce nei complessi modi di stare in rapporto con se stessi, con gli altri, con le cose.

Proprio in quanto non costituito da un apprendimento per concetti, ma fortemente legato all'azione e al contesto familiare e sociale, il gioco nell'infanzia rappresenta la chiave di accesso alla cultura.

Il bisogno sempre più diffuso per lo sviluppo sia dell'identità sia cognitivo è la capacità di paragonarsi con i dati della realtà.

I bambini vengono sempre più spesso inseriti in un universo fatto di segni e non di cose. Si misurano con parole, immagini, materiali.

Sono pochi gli oggetti della realtà con cui hanno a che fare: la televisione stessa è un segno.

Se i nostri bambini corrono un rischio, questo è certamente sul fronte del rapporto con la realtà.

Il bambino non ha solo bisogno di imparare a fare le cose, ma di mettersi in rapporto con esse.

Accettare l'istintiva curiosità del bambino significa stare attaccati alle radici dell'apprendimento

16. LE POSSIBILITÀ CHE OFFRE IL GIOCO CON GLI ANIMALI

Per caso il neuropsichiatria Levinson si accorse, all'interno di una seduta di terapia di un bambino autistico, che la presenza in studio del suo cane Jingles era di grande aiuto. Infatti, alla fine della seduta, tra lo stupore del terapeuta e del genitore che lo accompagnava, il bambino, espresse il desiderio (forse il primo!) di tornare nello studio di Levinson, per rivedere il cane.

Nelle sedute successive questo bambino trovò due terapeuti: il cane Jingles e Levinson. Il bambino cominciò a giocare col cane e, gradualmente, a questo gioco si aggiunse anche il neuropsichiatria, che riuscì così a stabilire un ottimo rapporto con il suo piccolo paziente.

Dopo questo episodio, il neuropsichiatra continuò a sperimentare questo tipo di terapia, che chiamò "pet therapy" (da "pet" che in inglese significa "animale domestico"). La terapia era basata sulla comunicazione tra paziente, animale e terapeuta. Il mezzo privilegiato di comunicazione era il gioco. Le esperienze di questo pioniere della co-therapy con gli animali furono riprese negli anni settanta dai Corson, due psichiatri che operavano nell' Ohio. Costoro avevano osservato che alcuni loro pazienti affetti da psicosi mostravano di sentirsi molto meglio grazie alla pet therapy, mentre altre terapie avevano fallito. Dei 50 soggetti esaminati, la pet therapy non ebbe successo solo in 3 casi (si trattava di soggetti che non gradivano la presenza degli animali). In questa sperimentazione alcuni cani vennero introdotti direttamente nelle stanze di pazienti che trascorrevano la maggior parte del loro tempo a letto.

La conclusione dei due ricercatori fu che i cani rappresentano un validissimo strumento terapeutico aggiuntivo, che facilita la risocializzazione.

In seguito la dottoressa Friedman dimostrò che la presenza di un animale nella vita dei malati, specialmente nell'anno successivo all'infarto, fosse il fattore sociale più significativo per la previsione della sopravvivenza del paziente.

Nel 1981 anche il ricercatore Katcher dimostrò che la presenza di animali domestici riduceva l'ipertensione arteriosa: dopo l'accarezzamento di un cane o di un gatto, la pressione dei soggetti analizzati si abbassava notevolmente e successivamente bastava evocare l'immagine per ottenere immediati miglioramenti. (accarezzare l'animale fa bene anche all'animale, dal momento che anche i suoi battiti cardiaci rallentano e i muscoli si distendono).

In campo pediatrico, le Terapie Assistite dagli Animali trovano applicazione soprattutto nel trattamento dei disturbi comportamentali di bambini con difficoltà di socializzazione, scarsa autostima, basso rendimento scolastico ed in particolare nel trattamento dell'autismo.

Si è visto che un bambino con difficoltà di relazione sociale preferisce animali grandi, probabilmente perché questo gli trasmette un senso di sicurezza e di protezione; chi ha problemi legati alla sfera psichica preferisce invece gli animali di taglia più piccola.

17. CONCLUSIONI

L'attività ludica consente di porsi di fronte ai problemi con fluidità e con più possibilità di soluzione se corroborata dall'esperienza (cultura).

Anche l'adulto può trovare soluzioni inedite e risposte a questioni che paiono insolubili.

Conquistare e conservare la capacità di vedere la vita anche nel suo aspetto ludico significa impegnarsi per rendere l'uomo più umano.

C'è uno stretto rapporto che intercorre tra "tirocinio del comportamento ludico e coltivazione delle potenzialità creative". (Rossi).

Educare un bambino significa aiutarlo a scegliere nella vita, a collocarsi nella prospettiva della speranza, della volontà costruttiva, della piena umanità.

I giocattoli sembrano condizionare troppo chi li usa anziché stimolarne la creatività. È, pertanto, opportuno ripensare l'attività ludica a partire dalla conoscenza dei bambini, da come vivono e come si divertono. Giocare con i bambini significa costruire insieme oggetti divertenti, scegliere giocattoli che stimolano l'inventiva, che portano a completare e trasformare il materiale disponibile e a usarlo diversamente e liberamente. È responsabilità degli adulti recuperare gli spazi naturali, il rapporto con gli animali, le occasioni di incontro e, soprattutto, riscoprire il senso e la gioia del divertimento infantile.

L'adulto che gioca con il bambino e si diverte dà un messaggio implicito molto chiaro: dimostra che "va bene divertirsi". Si tratta di un messaggio che non viene detto a parole ma con i comportamenti, perciò rimane impresso e rassicura il bambino sulla sua possibilità di crescere.

Durante la crescita egli potrà continuare a vivere e a divertirsi, perché ha un modello di adulto che continua a vivere e continua a divertirsi.

Il messaggio che così riceverà lo indurrà a non avere paura di crescere, di entrare nel mondo degli adulti, a riconciliare il suo mondo con quello degli adulti. E la riconciliazione ci sarà quando vedrà che qualcuno può essere adulto e anche bambino, che un lavoratore serio può essere nello stesso tempo un bambino che si diverte. In fondo il gioco è il crocevia cruciale che porta il bambino a scegliere di andare verso la vita, una vita possibile o una vita di disperazione.

Quando il gioco è privato della sua parte relazionale ed esperenziale non produce apprendimento, pur fornendo soddisfazione ed inducendo piacere. In quel caso porta all'alienazione, all'emarginazione, al disagio sociale ed infine alla patologia.

Giuseppe Giunta
Psichiatra

BLIOGRAFIA

- AA.Vv., *I giochi di simulazione nella scuola*, Zanichelli, Bologna, 1987.
- AA.Vv., *J Piaget e le scienze sociali*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.
- AA.Vv., *La teoria di Jean Piaget*, Giunti-Barbera, Firenze, 1982.
- Adenzato M., L'approccio della psicologia evoluzionistica allo studio dell'architettura cognitiva. Il caso dell'inganno, in *Sistemi Intelligenti*, XIII, 1, 2001
- Allievo G., Gian Paolo Richter e la sua Levana o scienza dell'educazione, Torino, UTET, 1899.
- Alonso-Fernandez Francisco, *La dipendenza dal gioco*, in *Le altre droghe*, EUR, Roma, 1999.
- Angori S., *Il gioco nella ala materna oggi*, in AA. VV., *Il bambino, il gioco, il giocattolo* (a cura di S. S. Macchietti), F.I.S.M.-Roma, 1990.
- Anolli L., Legrenzi P., *Psicologia generale*. Bologna: Il Mulino, 2001.
- Armando A., *Freud e l'educazione*, Roma, Armando, 1969.
- Arnold A., *I giochi dei bambini*, Arnoldo Mondadori, 1996.
- Attisani A., Problemi e prospettive di scuola attiva, Armando, Roma, 1968.
- Avallone F., *La metamorfosi del lavoro*, Franco Angeli: Milano, 1995.
- Baars B. J., *In the Theater of Consciousness. The Workspace of the Mind*, New York, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Baldwin J. D. e Baldwin J. I., The Role of Play in Social Organization: Comparative Observation of Squirrel Monkeys (Saimiri), in *Primates*, 14, 1973.
- Barella S., Il mentale tra eredità e cultura, Milano, 1991.
- Barkow J. H., Cosmides L. e Tooby J. (a cura di), *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, New York, Oxford University Press, 1992.
- Bateson G., A Theory of Play and Fantasy: A Report on Theoretical Aspects of the Project for Study of the Role of Paradoxes of Abstractions in Communication, in American Psychiatric Association. *Psychiatric Research Reports*, 2, 1955, trad. it. in G. Bateson, Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G., *Metologue: About Games and Being Serious*, in *ETC.: A Review of General Semantics*, vol. 10, n. 3, 1953, trad. it. in G. Bateson, Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays, in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, San Francisco, Chandler Publishing Company, 1972, trad. it. Verso un'ecologia della mente, Milano, Adelphi, 1976.
- Bateson G., *The Message "This Is Play"*, Princeton, N.J., Josia Macy Jr. Foundation, 1956, trad. it. *Questo è un gioco*, Milano, Cortina, 1996.
- Battacchi M.W., Giovannelli G., *Psicologia dello sviluppo*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.
- Becchi E., Problemi di sperimentalismo educativo, Armando, Roma 1969.
- Becker H.S., *Outsiders: saggi di sociologia della devianza*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 1987.
- Bekoff M. e Allen C., Cognitive Ethology: Slayers, Skeptics, and Proponents, in R. W. Mitchell, N. Thompson e L. Miles (a cura di), *Anthropomorphism, Anecdote, and Animals: The Emperor's New Clothes?*, Albany NY, SUNY Press, 1997.
- Bekoff M. e Allen C., The Evolution of Social Play: Interdisciplinary Analyses of Cognitive Processes, in M. Bekoff, C. Allen e G. M. Burghardt (a cura di), *The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2002.
- Bekoff M. e Byers J. A. (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Bekoff M. e Jamieson D. (a cura di), *Readings in Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 1996.
- Bekoff M., Allen C. e Burghardt G. M. (a cura di), *The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2002.

Bekoff M., *Cognitive Ethology*, in W. Bechtel e G. Graham (a cura di), *A Companion to Cognitive Science*, Blackwell Companion to Philosophy, 13, Malden MA – Oxford (UK), Blackwell Publishers Ltd., 1998.

Bekoff M., Play Signals as Punctuation: The Structure of Social Play in Canids, in *Behaviour*, 132, 1995.

Bekoff M., *Playing with Play; What Can We Learn about Evolution and Cognition?*, in D. Cummins e C. Allen (a cura di), *The Evolution of Mind*, New York, Oxford University Press, 1998.

Bekoff M., The Communication of Play Intention: Are Play Signals Functional?, in *Semiotica*, 15, 1975.

Bellisario L. (a cura di), *Gioco e simbologia degli affetti*, Guerini editore, Milano, 1988.

Benjafield J.G., *Psicologia dei processi cognitivi*. Il Mulino, Bologna, 1995.

Bertin G.M., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Biben M., Squirrel Monkey Playfighting: Making the Case for a Cognitive Training Hypothesis, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.

Bigiaretti M.L., *Asino chi non gioca*, Nuove Edizioni Romane, Roma, 1992.

Bjorklund D. F. e Pellegrini A. D., Child Development and Evolutionary Psychology, in *Child Development*, 71, 2000.

Blurton Jones, N., *Ethological Studies of Child Behavior*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972.

Bocchi G., Ceruti M., *Disordine e costruzione*, Feltrinelli, Milano, 1981.

Boccia P., Maturazione e apprendimento nell'infanzia, www.psicoonline.it

Borghi L., L'educazione attiva oggi, un bilancio critico, La Nuova Italia, Firenze, 1984.

Borrelli D., *Il vizio del gioco* ovvero il gioco d'azzardo patologico, Psico-Pratika n. 14.

Boscolo P., *Psicologia dell'educazione*, Giunti-Marzocco, Firenze-Milano, 1974.

Boyd R., Richerson P.J., *Culture and the evolutionary process*. Chicago University Press, Chicago, 1985.

Boyle D.G., *Guida a Piaget*, Firenze, 1975.

Brazelton B., Greenspan S., *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Ed. Cortina, Milano, 2001

Bruner J. S., Jolly A. e Sylva K. (a cura di), *Play. Its Role in Development and Evolution*, New York, Basic Books, 1976, trad. it. *Il gioco*, 4 voll., Roma, Armando, 1981.

Burghardt G. M., The Evolutionary Origins of Play Revisited: Lessons from Turtles, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.

Burghardt G. M., *The Genesis of Animal Play* New York, Chapman and Hall, 1999.

Buytendijk, Il gioco ed il suo significato, 1935.

Byers J. A., Biological Effects of Locomotor Play: Getting into Shape, or Something More Specific?, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.

Caillois R., *Les jeux et les hommes*, 1967; trad.it. *I giochi e gli uomini*, Bompiani, 1981.

Callari Galli M., *Antropologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.

Carotenuto R. - Staccioli G., *Fate il vostro gioco, idee e analisi di giochi di regole*, IRRSAE/Ministero della Pubblica Istruzione, Firenze, 1997.

Catalfamo G., *Frobel*, Editrice Universitaria, Messina, 1950.

Cavalli-Sforza, LL, Feldmann, M.W. *Cultural transmission and evolution. A quantitative approach*: Princeton University Press, Princeton, 1981.

Cavallo, M., *Identità narrativa*, Artiterapie, vol. 5/6, 2001.

Cellener G., *Piaget*, PUF, Paris, 1973.

Charman T. et al., *Testing Joint Attention, Imitation, and Play as Infancy Precursors to Language and Theory of Mind*, in *Cognitive Development*, 15, 2000

Conti E. - Staccioli G., *Di gioco in gioco*, IRRSAE/Ministero della Pubblica Istruzione, Firenze, 1997.

- Contini M.G. E Bertin G.M., *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma, 1983.
- Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Coppelli, C., Arteterapia e scuola: un rapporto da sviluppare, Artiterapie, vol. 5/6, 2001.
- Cremerius J. (a cura di), *Educazione e psicoanalisi*, Boringhieri, Torino, 1975.
- Croce M., Il caso del gioco d'azzardo: una droga che non esiste, dei danni che esistono, Personalità/Dipendenze, 2001.
- Crotonea M. - Vitale S. (a cura di), *Le sette pietre, giochi sportivi tradizionali*, Il Capitello, Torino, 1992.
- Damiano E., *Piaget*, La Scuola, Brescia 1976.
- Darley, J.M. , Glucksberg S., E Kinchla R.A., *Fondamenti di psicologia*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- Darwin C., *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London, Murray, 1872, trad. it. L'espressione delle emozioni, Torino, Boringhieri, 1982.
- Davison G.C., Neale J.M., *Psicologia clinica*. Seconda edizione italiana condotta sulla settima edizione americana, Zanichelli, Bologna, 2000.
- De Bartolomeis F., *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1968.
- De Bartolomeis F., *John Locke*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- De Giacinto S., Claparede, Piaget, Vygotskij e Bruner, in AA.Vv., Nuove questioni di storia della pedagogia, La Scuola, Brescia, 1977.
- De Landsheere G., *Storia della pedagogia sperimentale*, Armando, Roma 1988.
- Dennett D., Cognitive Ethology: Hunting for Bargains or a Wild Goose Chase?, in A. Montefiore e D. Noble (a cura di), Goals, No Goals and Own Goals, London, Unwin Hyman, 1989, trad. it. L'etologia cognitiva: un buon affare o tempo sprecato?, in S. Gozzano (a cura di), Mente senza linguaggio. Il pensiero e gli animali, Roma, Editori Riuniti, 2001.
- Dennett D., *Kinds of Minds*, New York, Basic Books, 1996, trad. it. *La mente e le menti*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Dickerson M., La dipendenza da gioco. Come diventare giocatori d'azzardo e come smettere, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1993.
- Dickenson M.G., *Compulsive Gamblers*, Longman Group LRD, 1984.
- Dones S., Mamma e papà: i migliori giocattoli, www.ilmiobaby.com.
- Droz R., Rahmy M., *Guida alla lettura di Piaget*, Firenze, 1974.
- Eibl-Eibesfeldt I., Die Biologie des menschlichen Verhaltens Grundriss der Humanethologie, München, Piper GmbH & Co. KG, 1984, trad. it. Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- Elkind D., Flavell J.H. (a cura di), *J. Piaget e lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1972.
- Elman J.L., Bates E., Johnson M.H., Karmiloff-Smith A., Parisi D., Plunkett K., *Rethinking innateness. A connectionist perspective on development*. MA: MIT Press, Cambridge, 1996.
- Erba M., *Quando il gioco si fa gambling*, Tempo Medico, 1999.
- Eurispes, Giochi, scommesse e lotterie: italiani d'azzardo, Roma, 2000.
- Fagen R. M., *Animal Play Behavior*, New York, Oxford University Press, 1981.
- Filograsso N., *Jean Piaget e l'educazione*, Argalia, Urbino 1975.
- Flanagan O., Consciousness, in W. Bechtel e G. Graham (a cura di), *A Companion to Cognitive Science*, Blackwell Companion to Philosophy, 13, Malden MA – Oxford (UK), Blackwell Publishers Ltd., 1998.
- Flavell J.H., La mente dalla nascita all'adolescenza nel pensiero di Jean Piaget, Roma, 1971.
- Floreano D., *Manuale sulle reti neurali*. Il Mulino, Bologna, 1995.
- Formiggini Santamaria E., *La pedagogia di Federico Frobel*, Armando, Roma, 1958.
- Hall S., Recreation and Reversion.
- Fruggeri L., Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- Gabelli L., Corso di teoria e didattica degli sport di squadra, La Goliardica Pavese, Pavia 2001.
- Gallistel C. R., *The Organization of Learning*, Cambridge MA, MIT Press, 1990.
- Gamelli L., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2001.

- Gennep V.A., *Riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino, 1988.
- Gentile M.T., *Richter*, La Scuola, Brescia, 1951.
- Giel K., *Fichte und Frobel*, Quelle & Mayer, Heidelberg, 1959.
- Giordano L., *In principio era il drago*, Proxima Editrice, Roma, 1991.
- Giusti, E., Ornelli, C., *Role play*. Sovera Editore, 1999.
- Giusti, E., *Videoterapia*. Sovera Editore, 1999.
- Gozzano S. (a cura di), *Mente senza linguaggio. Il pensiero e gli animali*, Roma, Editori Riuniti, 2001.
- Gozzano S., La Teoria della Mente e l'origine della mente, in *Sistemi Intelligenti*, XIII, 1, 2001.
- Grazzini Hoffmann C., Staccioli G., *Dentro il gioco*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- Griffin D. R., *Animal Minds*, Chicago, University of Chicago Press, 1992, trad. it. *Menti animali*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.
- Griffin D., *The Question of Animal Awareness: Evolutionary Continuity of Mental Experience*, New York, Rockefeller University Press, 1976, trad. it. L'animale consapevole, Torino, Einaudi, 1979.
- Groos K., *The Play of Animals*, London, Chapman and Hall, 1898.
- Groos K., *The Play of Man*, New York, Appleton, 1901.
- Grosskurth P., *Melanie Klein*, Bollati Boringhieri, Torino, 1988.
- Grunfeld Frederic V., *Giochi del mondo*, UNICEF, Roma e Zurigo, 1983.
- Guerreschi C., Giocati dal gioco. Quando il divertimento diventa una malattia: il gioco d'azzardo patologico, Edizioni San Paolo, Alba (CN), 2000.
- Hall S.L., *Object Play by Adult Animals*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Hall S., *Recreation and Reversion*, 1915.
- Hauser M. D., *Wild Minds*, New York, Henry Holt and Company, 2000, trad. it. *Menti selvagge*, Roma, Newton Compton, 2002.
- Heinrich B. e Smolker R., *Play in Common Ravens (Corvus corax)*, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Heyes C. M., Anecdotes, Training, Trapping and Triangulating: Do Animals Attribute Mental States?, in *Animal Behavior*, 46, 1993, trad. it. Aneddoti, addestramento, stratagemmi e triangolazione: gli animali attribuiscono stati mentali?, in S. Gozzano (a cura di), *Mente senza linguaggio. Il pensiero e gli animali*, Roma, Editori Riuniti, 2001.
- Heyes C.M., Theory of Mind in Nonhuman Primates, in *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 1998.
- Hill W.F., L'apprendimento: interpretazioni psicologiche, La Nuova Italia, Firenze, 1983.
- Honegger Fresco G., *Un'invenzione creativa, Famiglia Oggi*, Ed. San Paolo, In.8-9/1996.
- Huizinga J., *Homo ludens*, Ed. Einaudi, 1946.
- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola, Allegato A e B
- Jamieson D. e Bekoff M., Afterword: *Ethics and the Study of Animal Cognition*, in M. Bekoff e D. Jamieson (a cura di), *Readings in Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 1996.
- Jamieson D. e Bekoff M., *On Aims and Methods of Cognitive Ethology*, in M. Bekoff e D. Jamieson (a cura di), *Readings in Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 1996.
- Lavanco G., *Psicologia del gioco d'azzardo*, McGraw-Hill, Milano, 2001.
- Leyhausen P., *Cat Behaviour: The Predatory and Social Behaviour of Domestic and Wild Cats*, New York, SMTP Press, 1979.
- Lombardozzi A., Musella G., Balducci F., Barigelli E., *Giochi Sportivi*, Piccin, Padova, 2001.
- Lorenz K., *Der Abbau des Menschlichen*, München, R. Piper & Co. Verlag, 1983, trad. it. *Il declino dell'uomo*, Mondadori, 1984.
- Luria AR., *Linguaggio e comportamento*, Editori Riuniti, Roma, 1971.
- Macchietti S., *Giocare nella scuola, il gioco nella scuola materna*, IRRSAE/Ministero della Pubblica Istruzione, Firenze, 1997.
- Macchietti S., *Il gioco nella pedagogia dell'infanzia*, in AA. VV., *Il bambino, il gioco, il giocattolo* (a cura di S. S. Macchietti), F.I.S.M.-Roma, 1990.

Macchietti S.S., *Bambini, gioco, giocattoli*, in AA.VV., *Homo Ludens*, Atti del Convegno Homo Ludens, Invito alla lettura, IV edizione, La Vja, Roma, 1993.

Macchietti S.S., Bambino, religione e scuola materna oggi, in AA. VV., Religione e scuola materna. Proposte pedagogiche didattiche per la progettazione educativa (a cura di S.S. Macchietti e R. Cuccurullo), F.I.S.M.-Roma, 1987.

Macchietti S.S., *Il gioco e i suoi significati*, Famiglia Oggi, 1996.

Maffei G., *Il caso e gioco. Riflessioni psicoanalitiche*, in (a cura di Croce M., Zerbetto R.) *Il gioco e l'azzardo*, Manacorda M.A., La pedagogia di Vygotskij, in Riforma della scuola, 1979.

Manning-Sharp, *Il gioco nell'apprendimento*, Ed. Emme. 1977.

Marazziti D., Lotterie e giochi d'azzardo: dalla passione alla tirannia, www.fondazioneidea.it

Mead M., *Crescita di una comunità primitiva*, Bompiani, Milano, 1962.

Mead M., *L'adolescente in una società primitiva*, Editrice Universitaria, Firenze, 1954.

Mecacci L., Vygotskij: per una psicologia dell'uomo, in Riforma della scuola, 1979.

Mencarelli M., *Creatività*, La Scuola, Brescia, 1986.

Mencarelli M., Gioco e attività costruttive e di vita pratica, in AA.VV., Principi e motivi dei nuovi orientamenti per la scuola materna, La Scuola, Brescia, 1970.

Mialaret G., *La pedagogia sperimentale*, Armando, Roma, 1986.

Mitchell R. W., A Theory of Play, in M. Bekoff e D. Jamieson, *Interpretation and Explanation in the Study of Animal Behavior*, Vol. 1, Interpretation, Intentionality and Communication, Boulder CO, Westview Press, 1990.

Molari T., L'autonomia dello spirito umano e l'educazione estetica nella "Levana" di Giampaolo Richter, Niccolai, Firenze, 1929.

Mongardini C., *Saggio sul gioco*, Franco Angeli, Milano, 1989.

Montuschi F., Comportamento di gioco e comunicazione educativa, in AA. VV., Il bambino, il gioco, il giocattolo (a cura di S. S. Macchietti), F.I.S.M.-Roma, 1990.

Nachmanovitch Miller S., The Playful, the Crazy and the Nature of Pretense, in Rice University Studies, 60, 1974

Natale G., *Dopo Piaget*, Lavoro, Roma 1985.

Nerslich P., J. Paul, *sein Leben und sein Werke*, Berlin, 1889.

Nicasì S., La psicanalisi e il mondo dell'infanzia, Loescher, Torino, 1975.

Parisi D. *Reti neurali e vita artificiale*. In D. Amit e D. Parisi (a cura di). *Frontiere della Vita*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Roma, 2000.

Parisi D., Mente. I nuovi modelli della Vita Artificiale, Il Mulino, Bologna, 1999.

Parisi D., Scuol@.it. Come il computer cambierà il modo di imparare dei nostri figli, Mondadori, Milano, 2000.

Parisi D., Simulazioni. La realtà rifatta nel computer, Il Mulino, Bologna, 2001.

Parlebas P., Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice, INSEP, Paris 1981.

Parlebas P., Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica, Edizioni Il Capitello, Torino, 1997.

Pellegrini A. D., *Ecological Context of Childrens Play*, Greenwood Publishing Group, Westport CT, 1989.

Pellis S. M. e Pellis V. C., The Structure-Function Interface in the Analysis of Play Fighting, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.

Pellis S. M., Keeping in Touch: Play Fighting and Social Knowledge, in M. Bekoff, C. Allen e G. M. Burghardt (a cura di), *The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2002.

Petter G., Lo sviluppo mentale nelle ricerche di J. Piaget, Giunti, Firenze 1961.

Piaget J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma, 1974.

Piaget J., Inhelder B., *La psicologia del bambino*, trad. it., Einaudi, Torino, 1970

Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino, 1970.

- Planchard E., *La ricerca in pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1963.
- Pinker S., *Come funziona la mente*, Mondadori, Milano, 2002.
- Poli L., Alletterando. 40 schede-gioco di meta linguaggio per la gestione e la manipolazione delle parole; Nicola Milano Editore, Bologna, 1994.
- Pontecorvo C., *Psicologia dell'educazione*, EFT, Teramo, 1973.
- Porro N., *Lineamenti di sociologia dello sport* Carocci Editore, Roma, 2001.
- Povinelli D. J., Nelson K. E. e Boysen S. T., Inferences about Guessing and Knowing by Chimpazees (*Pan Troglodytes*), in *Journal of Comparative Psychology*, 104, 1999.
- Proietti G., La Gatta W., *Pet Therapy*, ed. Xenia, Milano, 2005.
- Rioli R., Il gioco tra abilità e competenza in Cento giochi, mille verbi (a cura di Rioli R.), F.I.S.M.-Lecco, 2004.
- Ristau C. (a cura di), *Cognitive Ethology*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ, 1991.
- Ristau C., *Cognitive Ethology*, in R. A. Wilson e F. C. Keil (a cura di), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*, The MIT Press, Cambridge MA, 1999.
- Ritscher P.- Staccioli G., *Apriteci le porte*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1988.
- Ritscher P.- Staccioli G., Giocare la musica. Proposte per una educazione musicale e motoria di base, La Nuova Italia, Firenze, 1986.
- Roitblat H. L., *Introduction to Comparative Cognition*, New York, W. H. Freeman, 1987.
- Rossi B., *La creatività, principio e traguardo del gioco*, in AA.VV., *Homo Ludens*, Atti del Convegno Homo ludens, Invito alla lettura, IV edizione, Roma, 1993.
- Rossi, O., Il teatro del sogno come flusso della condotta, Informazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria, vol. 31, ed. GRIN- Roma, 1997.
- Rossi, O., Il teatro delle emozioni: un intervento di counseling scolastico, Informazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria, vol.41-42, ed. GRIN- Roma, 2000-2001.
- Rossi, O., Narrazione creativa e disagio scolastico, Informazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria, vol. 40, ed. GRIN- Roma, 2000.
- Ruggeri V., *Verso una psicologia del lavoro*, Kappa, Roma, 1984.
- Scurati F., *Locke*, La Scuola, Brescia 1967.
- Sebeok T. A. e Rosenthal R. (a cura di), The Clever Hans Phenomenon: Communication with Horses, Whales, Apes and People, in Annals of the New York Academy of Science, vol. 364, 1981.
- Serafini G., *Il "gioco"; quale significato?*, in AA.VV., *Scuola materna e diritto all'educazione*, Quaderni dell'Istituto di- Pedagogia, Fac. di Magistero, Univ. Studi di Siena, Arezzo, 1980.
- Serafini G., *Il giocattolo: significato e definizioni*, in AA. VV., *Il bambino, il gioco, il giocattolo* (a cura di S. S. Macchietti), F.I.S.M.-Roma, 1990.
- Sina M., *Introduzione a Locke*, Laterza, Roma-Bari 1982.
- Singer D.G., Singer I.L., Nel regno del possibile. Gioco infantile, creatività e sviluppo dell'immaginazione, Giunti, Firenze, 1995.
- Smith P. K. (a cura di), *Play in Animals and Humans*, New York, Blackwell, 1984.
- Smith P. K., Does Play Matter? Function and Evolutionary Aspects of Animal and Human Play, in The Behavioral and Brain Sciences, 5, 1982.
- Sorokin P., *La dinamica sociale e culturale*, UTET, Torino, 1978.
- Spalletta, E., Quaranta, C., *Counseling scolastico integrato*. Sovera Editore, 2002.
- Spalero E., Storia e metodo della psicologia del lavoro, Etas Libri, Milano, 1979.
- Spencer H., *Principi di psicologia*, 1870/72.
- Spranger R., *Il mondo e il pensiero di Frobel*, Armando, Roma, 1960.
- Squire L. et Al., *Nature*, 2005.
- Staccioli G. - Signorili S., Ludi linguistici, proposte di giochi con la lingua per piccoli e grandi giocatori, Il Capitello, Torino, 1996.
- Staccioli G., *Il mondo dei giochi cantati*, Alinea, Firenze, 1990.
- Staccioli G., *Quando i bambini giocano a Campana*, Il Capitello, Torino, 1990.
- Staccioli G., Una palla un muro e... ragionamenti ludici sui giochi e gli sport, Il Capitello, Torino, 1992.

- Sutton-Smith B., *The Ambiguity of Play*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1997.
- Tinbergen N., On Aims and Methods of Ethology, in *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 20, 1963.
- Titone R., Modelli psicopedagogici dell'apprendimento, Armando, Roma, 1974.
- Tomasello M. e Call J., *Primate Cognition*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Tomasello M., *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press. Harvard, 1999.
- Tornatore L., *Educazione e conoscenza*, Loescher, Torino 1974.
- Trisciuzzi L., Pisent M., Bassa M.T., *Storia sociale della psicologia*, Liguori, Napoli 1987.
- Turco D., La funzione del gioco nella prassi formativa, www.neuroingegneria.com.
- Vallortigara G., *Etologia cognitiva*, in D Mainardi (a cura di), *Dizionario di Etologia*, Torino, Einaudi, 1992.
- Viano C. A., *John Locke*, Einaudi, Torino 1960.
- Visalberghi E., Insight from Capuchin Monkey Studies: Ingredients of, Recipes for, and Flaws in Capuchins' success, in M. Bekoff, C. Allen e G. M. Burghardt (a cura di), *The Cognitive Animal: Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 2002.
- Volpicelli L., *La vita del gioco*, Armando, Roma 1966, I edizione, 1962.
- Vygotskij L. S., Play and its Role in the Mental Development of the Child, in Soviet Psychology, vol. 12, n. 6, 1966, trad. it. Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino, in J. S. Bruner, A. Jolly e K. Sylva (a cura di), *Il gioco*, 4 voll., Roma, Armando, 1981.
- Vygotskij L.S., Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino, Riforma della scuola, 7, 1979.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1990.
- Watson D. M., Kangaroos at Play: Play Behaviour in the Macropodoidea, in M. Bekoff e J. A. Byers (a cura di), *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Approaches*, New York, Cambridge University Press, 1998.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication*, New York, Norton, 1967, trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Wilder H., *Interpretative Cognitive Ethology*, in M. Bekoff e D. Jamieson (a cura di), *Readings in Animal Cognition*, Cambridge MA, MIT Press, 1996
- Willians A., *Gioco d'azzardo. Un affare di famiglia*, Editori Riuniti, Roma, 2000
- Wilson E.O., *Sociobiology: The New Synthesis*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1975, trad. it. *Sociobiologia. La nuova sintesi*, Zanichelli, Bologna, 1979
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, trad. it., Armando editore, Roma, 1974
- Yolton J.W., *J Locke*, Il Mulino, Bologna, 1990.
- Zini Z., *Spencer*, Adun, Milano 1932.