

## **GIOCO E GIOCO-SPORT NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA**

di Marco Paolo Dellabiancia

Indice:

Parte prima: **epistemologia del gioco infantile**

Premessa: il significato "polisemico" del gioco infantile

- § 1) L'attività ludica in Piaget
- § 2) Importanza del gioco imitativo per Freud
- § 3) Il gioco alla luce degli sviluppi psicoanalitici di Klein e Mahler
- § 4) Lo holding e l'oggetto transizionale di Winnicott
- § 5) Analisi del gioco da un punto di vista dello Strutturalismo dell'azione (giochi tradizionali)
- § 6) Il gioco tradizionale come sistema simbolico-culturale
- § 7) Giochi di bambine e bambini
- § 8) La valenza educativa del gioco infantile
- § 9) La genesi e lo sviluppo del gioco
- § 10) Le tre strutture del gioco infantile: esercizio, simbolo e regola
- § 11) Dall'esplorazione al gioco
- § 12) Dai giochi di esercizio agli "schemi" senso-motori in proiezione simbolica
- § 13) Il gioco simbolico
- § 14) L'evoluzione dei giochi infantili, la nascita dei giochi di regole e la libertà
- § 15) Il gioco come socializzazione
- § 16) Il gioco attraverso il linguaggio
- § 17) L'importanza degli oggetti transizionali, del gioco e della psicoterapia
- § 18) Gioco, sport e gioco-sport
- § 19) Il gioco-sport nel secondo biennio della scuola primaria

Parte seconda: **metodologia e didattica del gioco infantile nella scuola dei più piccoli**

- § 1) Dimensione ludica nella scuola dei più piccoli
- § 2) Abitare lo spazio nel tempo
- § 3) Il progetto educativo e didattico
- § 4) Il gioco nel curriculum della scuola dell'infanzia
- § 5) Il laboratorio di educazione ludico-motoria (dai 3 ai 7 o 8 anni)
- § 6) Attività e giochi del laboratorio di ludico-motricità
- § 7) I giochi tradizionali
- § 8) Esempi di giochi espressivi
  - a) Animazioni
  - b) Piccoli ballerini e pittori
  - c) Piccoli musicisti
  - d) Mi racconto.. con il pennello
  - e) Mi racconto.. con le mani
  - f) Percorso motorio e Gioco libero
  - g) Drammatizzazione
- § 9) Introduzione al gioco-sport
  - 1) Abilità motoria
  - 2) Abilità e capacità motorie
  - 3) Modello input/output
- § 10) Il gioco-sport riferito al mini-volley
  - 1) Il palleggio
  - 2) Il bagher
  - 3) L'attacco
  - 4) La battuta
  - 5) Il muro

Biblio-sitografia

## Parte prima: epistemologia del gioco infantile

Premessa: il significato "polisemico" del gioco infantile

Il gioco costituisce la manifestazione più complessa e più autentica dell'infanzia, perché è mediante l'attività ludica che tutte le componenti della personalità infantile (della cognitività, operatività, corporeità, creatività, affettività, socialità ecc.) trovano le maggiori occasioni per un'esplicitazione spontanea, dinamica, gioiosa e funzionale allo sviluppo. Per mezzo del gioco, dunque, il bambino si realizza in senso globale, cioè "matura" tutte le sue fondamentali capacità, come detto, ma partecipando in modo diretto "da attivo protagonista" alla costruzione della sua realtà esterna e interna, affinando i suoi atteggiamenti logico-operativi, acquisendo funzionali abilità senso-percettivo-rappresentative e motorie, pervenendo così ad una sempre più strutturata immagine di sé e del mondo; requisiti, questi, indispensabili per la comparsa di tutti quei comportamenti finalizzati e intenzionali, reversibili e flessibili che gli possono consentire di relazionarsi sia con l'universo interpersonale che con la realtà fenomenica.

Attraverso l'attività ludica, poi, il bambino è in grado di prendersi un decisivo e continuo riscontro, lungo tutte le diverse valenze ad essa connesse, della propria corporeità, organizzando in tal modo e secondo un processo funzionale il proprio "io" in rapporto alle cose, agli eventi, alle persone e al significato che a tutto ciò egli impara progressivamente ad assegnare; elabora stili cognitivi di tipo produttivo e creativo; si impadronisce con la riflessione sul vissuto delle elementari leggi che regolano i fenomeni naturali; a partire dal linguaggio del corpo originario apprende e decodifica i diversi simboli, anche formali e si serve dei diversi "mezzi" espressivo-comunicativi per liberare e comunicare il proprio mondo intimo ed esperienziale.

Il bambino, giocando, impara ad esplorare il proprio campo operativo e a determinarne le dimensioni infralogiche (in altre parole quelle dimensioni legate allo spazio-tempo e alla causalità), a percepire una prima distinzione tra ciò che è reale e ciò che si può creare con l'immaginazione, ad analizzare, padroneggiandoli dinamicamente, gli elementi della realtà oggettuale che sistema, passo dopo passo, nelle sue reti logiche (in altre parole quelle dimensioni legate agli aspetti quali-quantitativi delle cose), a dominare le tensioni e le pulsioni istintive, a dare un ordine ed una sequenzialità alle proprie azioni, ad uscire gradualmente dalla fase dell'egocentrismo per assumere il punto di vista degli altri (decentramento dal proprio percepito in funzione di un'operazione reversibile piagetiana). Così inteso, il gioco non è un più o meno sterile passatempo o un'attività più o meno gratuita, ma è il modo più autentico di esistere (esser-ci) della personalità infantile e, quindi, il modo più spontaneo e più completo per assimilare, ricostruendola, la realtà nella totalità delle sue strutture e dei suoi aspetti. Nell'infanzia, dunque, si può affermare che il gioco è, nelle sue varie forme, un'attività vitale. È dunque importante, per tale motivo, che i giochi, ai quali i bambini si dedicano, siano alternativamente diversificati. Senza nulla togliere alla spontaneità, il bambino di oggi, affinché possa diventare competente in una società tecnologica e svilupparsi in modo corretto, deve spesso confrontarsi anche con materiali ludici didatticamente già predisposti e strutturati.

Questa "polifunzionalità" del gioco però comporta una reale difficoltà nel definirlo e giustifica tutte le definizioni e le teorie proposte nel corso della storia della pedagogia, della psicologia e delle altre scienze umane relativamente alla sua essenza e alle sue finalità. Teorie tutte interessanti, più o meno valide e giuste, se viste dalle proprie prospettive di ricerca ed educative, ma tutte parziali e unilaterali, nel senso che generalmente dell'attività ludica colgono e mettono in risalto prevalentemente soltanto un aspetto o una funzione, senza pervenire, però, ad una definizione univoca e comprensiva di quel "esistere in atto" che è, appunto, il gioco. In tal senso, invece di fare la rassegna dei vari Autori e delle loro analisi, prendiamo come riferimento due concezioni fondamentali di tale fenomeno, quelle di Piaget e quelle di Freud per l'importanza che le loro teorie psicologiche possono assumere nei riguardi dell'educazione, poi introdurremo le forme scientifiche di analisi del fenomeno.

### § 1) L'attività ludica in Piaget

Le teorie pedagogiche di Jean Piaget affermano in maniera inequivocabile il ruolo fondamentale del gioco nel processo di apprendimento, maturazione e formazione del bambino. Mentre gioca, infatti, il bambino piccolo manifesta il suo mondo interiore in un modo che non saprebbe né potrebbe esprimere verbalmente, e nello stesso tempo svela attraverso l'attività ludica la sua esigenza di esprimersi e poi di comunicare e di socializzare con gli altri. Le tipologie del gioco individuate da tale Autore, inoltre, si prestano a descrivere l'evoluzione infantile meglio di altre. Egli individua infatti tre forme ludiche fondamentali: il gioco di esercizio o funzionale, il gioco simbolico o di finzione e il gioco di regole; tali forme si collegano alle tappe evolutive con l'avvertenza che non esistono divisioni rigide tra una fase di sviluppo e l'altra. Così alla fase senso/motoria dello sviluppo intellettuale corrisponde grosso modo il gioco di esercizio; alla fase preoperatoria il gioco simbolico e alle fasi delle operazioni concrete e formali quello delle regole. Proprio tali regole, perciò, devono essere interiorizzate gradualmente in un lungo periodo, dove accadono maturazioni e apprendimenti di grande valore evolutivo. È importante, infatti, che nell'insegnamento non si tenda ad accelerare, durante

l'infanzia o la fanciullezza, l'acquisizione di comportamenti tipici di uno sviluppo successivo, ma se ne favorisca invece l'emersione secondo i ritmi autonomi propri di ciascuno.

Nella prima fase dello sviluppo intellettuale, ovvero quella senso-motoria (0-2 anni), i bambini fanno giochi di tipo percettivo-sensoriale. Gli oggetti per i quali essi provano interesse e curiosità sono quelli che inizialmente possono essere manipolati e succhiati, poi quelli che presentano forme irregolari e colori molto vivaci. Il bambino prova piacere anche ad ascoltare i rumori e i suoni. Gioca a '*gettar per terra*' ogni cosa che riesce ad afferrare: può, in tal modo, ascoltare lo stesso rumore o suono da lui provocato. Ama esplorare gli oggetti e, per farlo, li afferra, li porta alla bocca e spesso li smonta o li rompe. Il bambino, quando è soddisfatto dell'esplorazione compiuta su un oggetto, lo getta via; ha bisogno di scoprire e di sperimentare cose nuove. Spesso nell'ascoltare i suoni, prodotti dagli oggetti nel cadere, egli li riproduce con la sua voce ed incomincia ad apprendere, così, le prime vocali (cfr. dello scrivente "*Lo sviluppo psicomotorio del bambino (dalla nascita ai sei/sette anni) e la letto-scrittura*", in a cura di E. Sidoti, *Dentro la Dislessia*, Junior Spaggiari, Parma 2014, paragrafi 4, 5, 6 e 7).

Successivamente i giochi, all'ingresso nella fase preoperatoria, diventano rappresentativo-motori e simbolici. Il gioco simbolico, in particolare, segna, senza dubbio, l'apogeo del gioco infantile. Il bambino ormai corre e salta con abilità, realizza con sabbia, con creta e con cera varie costruzioni: coordina i movimenti e, quindi, trova pienamente equilibrio e agilità nelle sue attività motorie. Nella fase del gioco simbolico o rappresentativo all'attività senso-percettivo-motoria subentra, dominandola, quella intuitiva preoperatoria. Diventano, in tale periodo, preminenti la fantasia e i giochi di immaginazione. Questi, infatti, se da un lato implicano le attività senso/motorie già ampiamente definite nella fase precedente, dall'altro, considerando che ogni forma di fantasia e di immaginazione è il preambolo per la costruzione delle rappresentazioni mentali e per la formazione delle idee, le superano aprendosi alla fase successiva. Il gioco simbolico, poi, libera il bambino dai bisogni e dai desideri profondi dell'inconscio: grazie ad un corretto sviluppo di ogni forma di creatività ed al riscatto dallo stato di dipendenza nell'attaccamento alla madre, il bambino si avvia verso l'acquisizione di quelle abilità operative essenziali, che gli consentono di diventare attivo, creativo ed autonomo.

Nel gioco motorio, infatti, le dimensioni rappresentativo-simboliche devono comunque poter continuare a fare i conti con il reale corporeo, anche proprio per potersi esplicitare e realizzare come simbolici; in tal modo generalmente anche i giochi simbolici sono funzionalmente coerenti sia al significato mentale da un lato che al contesto reale dall'altro. Il gioco simbolico, in connessione col pensiero intuitivo caratteristico di questa fase di sviluppo, ha però spesso un significato magico ed animistico. Il bambino inventa una realtà fantastica, per riuscire a dominarla secondo i suoi desideri: una scatola diventa un treno, tre o quattro mattoni divengono una casa, una scopa si trasforma in un cavallo o in un aereo ecc. Con il gioco simbolico il bambino, infatti, realizza una specie di sortilegio mediante il quale pensiero e azione sono integrati nella rappresentazione ancora asservita alla percezione (sia quella attuale che quella differita), tuttavia da queste basi nasce poi il pensiero che libererà la rappresentazione dalla dipendenza della percezione.

Secondo Piaget il gioco del "far finta" o simbolico si caratterizza, ed è pertanto riconoscibile, per la marcata "non letteralità" degli atti compiuti dal bambino, in altre parole in questo periodo i bambini acquisiscono la capacità di rappresentare tramite oggetti e gesti una situazione non presente. Si sviluppano, così, le capacità di immaginazione e di imitazione differite e i giochi che più si preferisce fare sono quelli, ad esempio, in cui il bambino finge di dormire pur non avendo sonno, bere da una tazza vuota, o quelli in cui egli, quasi come un regista, chiede ad altri di fingere. Queste strategie non sono considerate mezzi per il conseguimento di scopi, ma sono pretesti per la messa in scena di situazioni e portano il regista a dominare schemi e copioni cognitivi che diventano poco alla volta le forme di aspettativa della realtà e che perciò daranno senso alla realtà. Il simbolismo ludico adempie, dunque, ad una importante funzione: il bambino invece di ripensare semplicemente ad un avvenimento interessante e impressionante, facendo ricorso ad un'evocazione mentale, può utilizzare le forme simboliche per rivivere (sia ricostruire quello vissuto che anticiparne uno nuovo) quell'evento (cfr. Op. Cit. paragrafi 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14)

Ma non c'è solo il simbolismo; intorno al quarto anno di vita, infatti, il bambino, a seguito dell'ampia esplorazione senso-percettivo-motoria già compiuta nella fase precedente, diventa capace di realizzare giochi di costruzione utilizzando le competenze di cui è in possesso, e poi si rende conto che è interessante anche giocare prima con un compagno e, in seguito, in un gruppo. Egli, iniziando col giocare da solo in compresenza con gli altri, percepisce, così con gradualità che, può giocare anche con gli altri, però deve rispettare delle regole. A questo punto il bambino è pronto a passare dalla fase dell'intelligenza preoperatoria a quella delle operazioni concrete, che caratterizza i primi anni della scolarità obbligatoria e segna indubbiamente una svolta nello sviluppo infantile. L'essere umano, entrato, così, nell'età evolutiva della fanciullezza, prende coscienza di una realtà diversa. Si rende conto che, sulla scena del mondo, non esiste soltanto lui come protagonista, ma anche gli altri e che questi possono giocare un ruolo fondamentale<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> R. CERA, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano,

I giochi in seguito acquistano sempre più una funzione sociale; anche alcune regole sono prese consapevolmente in considerazione e rispettate. Il bambino è ormai pronto per svolgere ruoli sociali e per intraprendere giochi di gruppo o collettivi (cfr, Op. Cit. paragrafi 15 e 16). Egli, sperimentando la vita di gruppo, si trova di fronte a determinate regole che è tenuto a rispettare. Lo spirito di competizione o di cooperazione che derivano dalle relazioni interpersonali, soprattutto in ambienti quali la scuola, la palestra, il cortile e simili, portano il fanciullo a preferire giochi che rispecchiano tale realtà, in cui, cioè, le regole vengono viste non più come imposizioni estranee da accettare, seppur più o meno malvolentieri, pur di poter entrare in gioco, ma come mezzi necessari per il buon andamento del gioco stesso<sup>2</sup>. Il gioco delle regole, pertanto, si configura come una conquista; è un processo che, pur lungo e graduale, diventa, in ogni modo, un preambolo per il corretto svolgimento di ogni attività ludica di carattere sociale. Esso è così di grande interesse non solo per una crescita equilibrata ma anche per una regolare maturazione sociale.

In seguito riprenderemo analiticamente la concezione piagetiana in occasione della descrizione della genesi e dello sviluppo ludico del bambino.

## § 2) Importanza del gioco imitativo per Freud

Seppure dalla sua prospettiva psicoanalitica, Freud ha offerto vari spunti di riflessione sul gioco. In un lavoro del 1905 (*Il motto di spirito*), egli ha messo in evidenza il carattere imitativo del gioco: "L'imitazione è (...) la migliore arte del bambino e il motivo impellente della maggior parte dei suoi giochi". Successivamente ne ha riconosciuto anche altre qualità: "Ogni bambino impegnato nel giuoco si comporta come un poeta: in quanto si costruisce un suo proprio mondo, o meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo"<sup>3</sup>. Secondo il suo orientamento psicoanalitico i vari giochi, compresi tutti quelli a carattere senso-percettivo-rappresentativo-motorio che si ripetono nella condotta del bambino, vanno interpretati alla luce di un simbolismo inconscio. I diversi timori o le ansie presenti nella vita emotiva infantile (che determinano i fantasmi) possono così trovare un'elaborazione attraverso l'atteggiamento ludico e ciò comporta una progressiva attenuazione di possibili sintomi di stati ansiosi che, a lungo andare, potrebbero trasformarsi in forme patologiche. Si pensi al bambino che gioca al dentista per attenuare l'ansia che tale personaggio gli incute, sia prima di andarci (funzione anticipatoria), sia dopo esserci stato (funzione riparatoria), al bambino che gioca con i fili di una matassa di lana per simulare il calore del corpo materno (funzione compensatoria), a colui che ripete le scene violente appena viste in tv (funzione espressiva) o che si diverte a costruire e a distruggere castelli di sabbia, realizzando così un mondo tutto suo (funzione di dominio o di controllo).

Diventa evidente, allora, che la ripetizione dello schema ludico mette in moto, seppur più o meno inconsciamente, l'opportunità di superare una qualsiasi situazione frustrante ed angosciosa: una tendenza evidente nel mondo infantile, infatti, consiste, prima, nel ripetere le situazioni che sono causa di frustrazione e di angoscia e, poi, nel drammatizzarle; dominandole così facendo, infatti, si allontana la tensione e si riduce la reattività distruttiva verso persone e cose. Il gioco, perciò, diventa, in tali circostanze, uno strumento molto adatto, per permettere al bambino di controllare l'eventuale evento frustrante, che egli riproduce attivamente. Freud poi sostiene che il gioco, anche quando riproduce situazioni frustranti, è teso sempre alla realizzazione di un desiderio. Anzi, l'attività ludica per il padre della Psicoanalisi, in coerenza con la ricerca della gratificazione e con il tentativo di fuga dalle frustrazioni, s'ispira al piacere e alla libertà di realizzazione e di affermazione personale. Il gioco motorio simbolico per il bambino è, dunque, uno strumento di controllo di tutte quelle situazioni che, provocate spontaneamente e vissute liberamente, compensano ansie ed angosce. L'aneddoto più conosciuto riguarda l'episodio del "rocchetto" in cui il padre della psicoanalisi puntualizza il carattere simbolico del gioco.

Egli nel suo saggio, "Al di là del principio del piacere", racconta che il nipote di diciotto mesi aveva un rocchetto di legno intorno a cui era avvolto del filo. Tenendolo per il filo, il bambino gettava l'oggetto oltre la cortina del proprio letto facendolo sparire e accompagnando l'atto con un "o-o-o" forte e prolungato (che significava "via"). Successivamente tirava nuovamente il rocchetto fuori dal letto e, ritraendolo a sé lo salutava con un allegro "da" (che significa "qui")<sup>4</sup>. Il bambino, attraverso questo gioco, aveva la possibilità, nell'interpretazione freudiana, di provocare a suo piacere ed in modo allegorico la scomparsa e la ricomparsa della madre assente, divenendo capace, con la ripetizione attiva della scena delle partenze e dei ritorni, di sublimare i traumi, sofferti quando vissuti passivamente nelle determinazioni della madre, e di conservare, nello stesso tempo, il legame oggettuale con la medesima.

Ma il gioco ha anche una funzione che può essere riportata al fenomeno della "coazione a ripetere". Con tale espressione Freud 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,

Franco Angeli, 2009, pp. 31-32.

<sup>2</sup> C. ALIPRANDI, M. T. ALIPRANDI, *La scuola dell'infanzia. Teoria e didattica*, Teramo, Giunti e Lisciani 1993, p.128-129.

<sup>3</sup> Citato da M. M. BISOGNI, *Osservazione e gioco*, Roma, Borla 1999, p.78.

<sup>4</sup> S. FREUD, *Al di là del principio del piacere*, Varese, Bruno Mondadori, 1998, p. 44.

costringono il soggetto a ripetere il rimosso come un'esperienza attuale, anziché ricordarlo come un episodio del passato"<sup>5</sup>. La coazione a ripetere si distingue, però, per il proprio carattere coercitivo, dalla ripetizione che caratterizza molti passaggi della vita biologica e psicologica. La ripetizione è un normale fenomeno dello sviluppo motorio e mentale del bambino nel processo di apprendimento: come detto, viene utilizzata attivamente nel tentativo di evitare i cambiamenti che inducono ansia o timore e per replicare risultati ed esperienze appaganti, mentre il meccanismo della coazione a ripetere per Freud si determina quando alcuni pazienti, pur non ricordano nulla degli elementi negativi che hanno dimenticato o rimosso, mettono in atto i loro meccanismi ed espedienti ripetendoli nella relazione analitica senza rendersene conto. Questa modalità è il loro modo di ricordare e rappresenta una resistenza al trattamento, per cui dice Freud che sono "un tentativo di sabotaggio dell'analisi".

### § 3) Il gioco alla luce degli sviluppi psicoanalitici di Klein e Mahler

*Al contrario secondo Melania Klein la tecnica del gioco da lei utilizzata nella psicoanalisi infantile, inducendo/necessitando a ripetere il rimosso nell'esperienza attuale, assolve la stessa funzione che hanno le "associazioni libere" nell'analisi degli adulti ed è così possibile cogliere un "Io" rudimentale presente fin dalla nascita che mostra la capacità di strutturazione fantastica dell'oggetto parziale (il seno che dà nutrimento) rappresentativo della madre. Questa prima attività fantastica porta il bambino nell'arco dei primi sei od otto mesi di vita a transitare per due posizioni psichiche fondative della sua modalità d'essere anche in seguito, da adolescente e da adulto. Si tratta della posizione schizo-paranoide e di quella depressiva. Nel corso della prima che interviene all'inizio di tale periodo della vita e perciò cade dalla nascita fino al terzo o quarto mese, il lattante è capace di scindere (schizo) l'oggetto parziale come oggetto buono, quando appaga, e come cattivo, quando non appaga i suoi bisogni alimentari e poi di rivolgere impulsi distruttivi verso l'oggetto cattivo (che non si presta ad appagare i suoi bisogni), vivendo fantasie sadiche di distruzione.*

*Come conseguenza a questa prima situazione del rapporto oggettivo nasce la posizione depressiva, situata a metà circa del primo anno di vita, che costituisce un notevole progresso dell'Io perché l'infante diviene capace di dominare quegli impulsi distruttivi che gli causavano di ritorno angosce persecutorie (angosce per aver divorato la madre che ora riesce a strutturare come oggetto intero). Il bambino riesce a dare unità ai vari aspetti della madre e anche ai propri sentimenti nei suoi confronti, così amore ed odio sono sempre collegati in uno stato di depressione che è la risposta alla paura che l'oggetto sia distrutto. Depressione e senso di colpa fanno sorgere l'esigenza di conservare e dare nuova vita all'oggetto amato come riparazione agli impulsi e alle fantasie distruttive e prepara all'incontro con il padre (complesso edipico). Da queste due fasi originarie dello sviluppo dell'Io nascerebbero, per M. Klein e per la sua scuola, anche le premesse per le malattie mentali più gravi o psicosi (la schizofrenia e la depressione), a completamento di quella visione, ormai ampiamente accettata, che indica nell'opera di Freud (Psicoanalisi classica) lo studio dell'origine delle malattie mentali meno gravi o nevrosi (espressione del disagio della civiltà) per cause psicogenetiche interne al soggetto medesimo.*

*Anche M. Mahler non accetta la posizione di Freud sul bambino piccolo come incapace di simbolizzazioni e privo di vita fantastica fino ad alcuni mesi d'età. Secondo questa psicoanalista e psicoterapeuta ungherese la nascita psicologica e quella biologica non coincidono, ma il primo è un processo le cui tappe fondamentali si svolgono nelle prime fasi di vita, ma che comunque proseguono anche oltre. Nelle prime quattro-cinque settimane il bambino vive una fase di autismo normale; nell'infante prevalgono stati di sonno, c'è una relativa assenza di risposte agli stimoli esterni e prevalgono i processi fisiologici rispetto a quelli psicologici. La meta principale di questa fase è il raggiungimento di un equilibrio dell'organismo del neonato nel nuovo ambiente esterno. Successivamente si sviluppa la fase simbiotica normale che ha inizio dal secondo mese di vita del neonato, momento in cui questi ha una vaga consapevolezza di un oggetto che soddisfa i suoi bisogni. In questa fase il bambino si comporta come se lui e la madre fossero onnipotenti, una cosa sola.*

*È importante precisare che il termine simbiosi utilizzato dalla Mahler, descrive uno stato di indifferenziazione, di fusione con la madre, in cui l'Io non è ancora separato dal Non-Io, in cui l'interno e l'esterno cominciano solo gradualmente ad essere percepiti come diversi. Infine si sviluppa la fase di separazione-individuazione, con la quale si intende il cammino che il bambino percorre nel passare da uno stato iniziale, ipotizzato dall'autrice come di inconsapevolezza del mondo esterno, ad uno stato in cui non si differenzia dalla madre, fino a realizzare un Sé separato e autonomo. Separazione e individuazione rappresentano due sviluppi complementari. La separazione si ha quando il bambino emerge dallo stato di simbiosi con la madre, mentre l'individuazione si ha quando il bambino è consapevole di avere proprie caratteristiche individuali. Per la Mahler le principali conquiste di questo processo hanno luogo nel periodo che va dai quattro-cinque mesi di vita fino circa al trentesimo-trentaseiesimo mese che viene, infatti, denominato fase di separazione-individuazione.*

<sup>5</sup> L. DI GIUSEPPE (a cura di), *L'infanzia. Aspetti e problemi psicologici*, Edizioni Psiconline, 2006, p. 117.

*Entrambi i processi non si sovrappongono e posso anche svilupparsi in periodi diversi. Ad esempio, uno sviluppo psicomotorio prematuro permette al bambino di allontanarsi fisicamente dalla madre precocemente senza che a ciò corrisponda una elaborazione mentale adeguata della propria separatezza individuale. Oltre alla Mahler un altro studioso che sottolinea l'importanza del processo di separazione quale fattore fondante lo sviluppo e la crescita dell'individuo è il pediatra psicoanalista inglese D. W. Winnicott. Egli (come la Mahler e J. Bowlby) evidenzia la continuità psicologica tra i due termini della cellula madre-bambino: l'assunto comune, pur nella diversità delle relative impostazioni teoriche, è che le prime manifestazioni psichiche vadano lette a partire dalla realtà della diade madre-bambino. Per questi autori il processo di individuazione dipende dall'attitudine innata ad interagire con la realtà ambientale in modo adattivo (Mahler e Bowlby) o creativo (Winnicott) e questa interazione è uno degli obiettivi dello sviluppo stesso. Holding è un termine introdotto da Winnicott per definire la capacità della madre di fungere da contenitore delle angosce del proprio bambino.*

#### § 4) Lo holding e l'oggetto transizionale di Winnicott

*Lo holding è la capacità di contenimento della madre sufficientemente buona, la quale sa istintivamente quando intervenire dando amore al bambino e quando invece mettersi da parte nel momento in cui il bambino non ha bisogno di lei. All'interno dello holding il bambino può sperimentare l'onnipotenza soggettiva, ovvero la sensazione di essere lui, con i suoi desideri, a creare ogni cosa. Questa esperienza è necessaria ed indispensabile per il sano sviluppo dell'individuo, e può verificarsi soltanto all'interno di uno spazio fisico e psichico, la holding environment che possa permettere la sua espressione. Quando parla di sviluppo del bambino, Winnicott segnala tre importanti fasi della crescita, su un continuum che va da Dipendenza assoluta a Indipendenza.*

*Nella prima fase, la dipendenza assoluta, l'infante è completamente dipendente dalle cure materne e non distingue l'altro da sé. Successivamente si sviluppa la dipendenza relativa in cui il bambino "scopre" che la madre non sempre si adatta alle sue esigenze. Diventa, quindi, consapevole della sua dipendenza, compare l'ansia legata alla capacità di continuare a credere di poter sopravvivere anche senza di lei e si sviluppa la percezione di essere una persona senza la madre e di essere una cosa singola. Infine, l'ultima fase è quella verso l'indipendenza: l'infante sviluppa i mezzi per fare a meno delle cure materne grazie ai ricordi di queste cure; diventa capace gradualmente di affrontare il mondo e tutte le sue complessità poiché in esso ritrova ciò che è già presente nel proprio sé. Quando il bambino raggiunge questo stadio occorre un progresso ulteriore perché esso s'instauri in modo stabile in quanto all'inizio esso si alterna spesso con lo stadio più primitivo in cui tutto è fuso.*

*L'inizio dell'individuo, afferma Winnicott, è rintracciabile in quel momento preciso, diverso nella vita di ogni bambino, in cui il piccolo è divenuto consapevole della propria esistenza autonoma e di una sorta d'identità. A queste trasformazioni si aggiunge il fatto che anche se la realtà psichica interiore, arricchita dall'ambiente, è personale, esiste un mondo e un ambiente esterno che sono reali. Durante il contrasto che si sviluppa tra realtà interna ed esterna, il bambino deve essere sostenuto da delle figure che si prendono cura di lui, affinché riesca ad accettare il principio di realtà e ne tragga beneficio. La fonte di questo sviluppo è il processo maturativo congenito dell'individuo facilitato dall'ambiente. L'indipendenza che l'individuo raggiunge, secondo la teoria di Winnicott, non è mai assoluta in quanto l'individuo è sempre legato all'ambiente e ai suoi processi di socializzazione. Non si tratta di uno sviluppo che segue una sequenza lineare in cui ogni stadio sostituisce quello che lo precede; alcuni aspetti delle esperienze precedenti continuano ad esistere, sebbene in modi diversi, anche nell'adulto"<sup>6</sup>.*

*Ma Winnicott è famoso soprattutto per l'Oggetto transizionale che "è un oggetto materiale capace di soddisfare, nel lattante, la rappresentazione di un qualcosa relativo al possesso e all'unione con la madre. Un paradosso – specificherà l'Autore – perché esso non appartiene né alla realtà interna né al mondo esterno ed è stato nello stesso tempo creato e trovato dal bambino. Precursore del simbolo, l'oggetto transizionale viene, dunque, a dare forma a quell'area d'illusione che congiunge madre e bambino. Così, orsacchiotti, fazzoletti, copertine, come pure un angolo di tessuto, un nastro o un filo di lana, o ancora una particolare sensibilità a suoni, luci o immagini, compaiono nella vita del bambino (tra i tre e i dodici mesi) proprio nel momento in cui l'illusione d'essere tutt'uno con la mamma inizia a sgretolarsi e il piccolo sente incombere una minaccia di rottura. Morbidi e soffici, impregnati di odori inconfondibili che appartengono tanto alla mamma quanto al bambino, ripetutamente sfiorati, stretti e succhiati dal bebé, essi permettono al lattante di sopportare il proprio stato di separatezza, facilitando l'angoscioso e inevitabile passaggio dal me al non-me, dal mondo interno al mondo esterno, attraverso l'invenzione di una zona intermedia, di margine, tra il dentro e il fuori, tra me e l'altro.*

*Prima che Winnicott introducesse le concettualizzazioni relative a fenomeni ed oggetti transizionali, nella letteratura psicoanalitica non c'era alcun esplicito riferimento a un possibile spazio tra 'interno' ed*

<sup>6</sup> tratto da *Lezione X*, M. P. Dellabiancia, in "10 lezioni sull'integrazione. Dalla normativa alla didattica", nel sito dell'e-learning dell'Università di Macerata, Laboratorio per l'handicap e le attività di sostegno, anno 2011/12

'esterno'. Sigmund Freud aveva descritto la sequenza evolutiva dal principio di piacere al principio di realtà delineando in tal maniera il percorso che ogni bambino deve compiere, mentre Melanie Klein aveva posto l'accento sul mondo interno e sulle fantasie che lo alimentano, trascurando l'impatto del mondo esterno sulla percezione del bambino. Winnicott era arrivato invece alla messa a fuoco di una terza area (molti peraltro sono i termini usati dall'Autore per riferirsi a questa dimensione; terza area, area intermedia, spazio potenziale, luogo di riposo, sede dell'esperienza culturale) a partire dal fatto che egli vedeva un legame tra la suzione del pugno, delle dita e del pollice, da parte di un neonato, e l'uso, da parte del bambino più grande, dell'orsacchiotto o di un giocattolo morbido.

Scrive Winnicott nel suo saggio *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali* (1951): «Ho introdotto i termini di oggetto transizionale e fenomeno transizionale per designare l'area intermedia di esperienza tra il pollice e l'orsacchiotto, l'eroticismo orale e la vera relazione d'oggetto». Seppure posto all'origine del gioco e collocato, nel pensiero winnicottiano, alla radice del simbolismo e della creatività, l'elemento fondamentale dell'oggetto transizionale non è il suo valore simbolico, ma la sua esistenza reale. Tant'è che quando il bambino si stringe al suo orsetto oppure si accarezza il viso con la copertina sa benissimo che questi oggetti non sono la mamma, anche se egli, paradossalmente, li utilizza considerandoli mamma. Orsetti e copertine, come mostra emblematicamente il celebre Linus, si trovano così ad assumere un significato affettivo molto intenso, diventando una parte quasi inseparabile del bambino e andando a costituire il primo possesso di qualche cosa che non è l'io. Si tratta di oggetti intermedi, oggetti 'non me', sebbene percepiti ancora come parte di me, ma non in quanto oggetti interni, bensì in quanto posseduti da me. Passaporto dalla solitudine, ogni oggetto transizionale è investito da un legame di assoluto possesso da parte del bambino, che potrà coccolarlo, strapazzarlo, stropicciarlo sino a mutilarlo, lasciando che diventi pure sporco e maleodorante. Molti genitori sono consapevoli che lavando o riaggiustando uno di questi oggetti introdurrebbero una rottura nella continuità dell'esperienza del bambino che potrebbe, addirittura, distruggere il significato e l'importanza che lo stesso oggetto riveste per lui<sup>7</sup>.

A noi, comunque, interessa soprattutto che il comportamento ripetitivo, oltre ad assumere una particolare importanza nella psicoanalisi delle nevrosi e nel setting analitico dei bambini, si avvale nell'ambito del gioco che si attualizza sul finire della prima infanzia, di una funzione catartica, anzi è uno strumento per superare le esperienze dolorose e traumatiche. La ripetizione ludica, infatti, ritmata anche sui gesti della madre, rappresenta per il bambino la modalità tipica dell'attività coatta, testimoniando la presenza di un comando interiore che si manifesta in modo inconscio e spinge verso il gioco. Ciò può attutire il drammatico impatto con quella realtà, che potrebbe essere costituita, ad esempio, dalla presenza di un rivale nel rapporto affettivo con la madre: così un bambino, geloso del fratellino, appena nato, infatti, può trascorrere intere giornate a giocare metaforicamente a mamma e papà, divertendosi soprattutto ad accudire il bambino-fratello senza fargli mancare né affetto né, a volte, punizioni.

#### § 5) Analisi del gioco da un punto di vista dello Strutturalismo dell'azione (giochi tradizionali)

Parlebas, fondatore della scienza prasseologica dell'azione motoria, mostra saggiamente che, applicando la teoria sistemica, ogni gioco può essere visto come un sistema prasseologico complessivo dove i componenti, ordinati in modo logico nei diversi stati secondo le influenze reciproche, presentano dei meccanismi di funzionamento e proprietà distinte di gioco in gioco, ma sistematicamente coerenti. Indipendentemente da chi siano i giocatori, infatti, ogni gioco ha una sua grammatica o un suo spartito che, una volta seguito, ci mostra diversi atti/movimenti fondamentali combinati, come le note di una melodia espresse attraverso il movimento (quella che era la melodia cinetica di A. R. Lurija). La persona che partecipa a un gioco è un attore che interpreta il suo copione gestuale seguendo le leggi interne del gioco medesimo, ovvero la sua grammatica attraverso i propri movimenti individualizzati.

Parlando di giochi tradizionali, ad esempio, la logica interna ha l'impronta della cultura che li ha generati, evidenziando un vero e proprio patrimonio ludico, caratterizzato da un insieme particolare di rapporti, simboli e conoscenze. I giochi vivono in sintonia con la cultura cui appartengono e ciò accade in particolare per quanto riguarda le caratteristiche della propria logica interna che mostra i valori ed i simboli sottostanti a quella cultura: rapporti di potere, funzione della violenza, immagini di genere (dell'uomo e della donna), forme di socializzazione: tutti rapporti con il contesto significativo di quella cultura.

Come esempio e al solo scopo orientativo si possono presentare alcune indicazioni riguardanti i diversi ambiti dell'azione ludica:

- I giochi tradizionali individuali, psicomotori, e caratterizzati da un contesto fisso, tendono a creare delle situazioni che richiedono l'automatizzazione di schemi senso-motori capace di adattamenti: si riproduce in modo ripetitivo un certo tipo di esecuzione di azioni motorie, si misura lo sforzo per riuscire con successo nell'esercizio fisico richiesto. Tali giochi sono i più appropriati per sviluppare dei comportamenti associati alla costanza, all'auto-impegno, al sacrificio, all'auto-conoscenza, ad es. giochi

<sup>7</sup> tratto con modifiche dalla voce "Oggetti transazionali" nel Dizionario di medicina Treccani

basati su lanci, salti, corse. La stessa cosa si ha in situazioni della vita quotidiana, quando spesso il risultato dipende soltanto da noi stessi, sforzarsi sul lavoro di realizzare un progetto, essere costanti nell'imparare a leggere o scrivere, sacrificare dei momenti di ozio o relax per riordinare l'appartamento appena ristrutturato per poter vivere con maggiore comfort.

- I giochi tradizionali di collaborazione offrono un'infinità di situazioni che mostrano dei comportamenti legati alla comunicazione motoria, al patto, al sacrificio generoso nel collaborare, al prendere l'iniziativa, al dare delle risposte originali e al rispetto delle decisioni degli altri. Come nella vita quotidiana, il gruppo è autonomo nelle decisioni solidali riguardanti la soluzione dei problemi; in un contesto democratico, per esempio, i rapporti sociali ci portano a dover risolvere dei problemi come la violenza, la mancanza d'acqua, l'inquinamento, gli incendi, il razzismo, la soluzione può venire soltanto attraverso la cooperazione di tutte le persone coinvolte.
- I giochi tradizionali antagonistici, di opposizione o di resistenza all'altro, richiedono che i protagonisti decidano, prevedano, capiscano i messaggi degli altri concorrenti impegnati nell'applicazione delle strategie di comportamento più adeguate. Tale gruppo di giochi è utile per spingere verso la sfida, la competitività o la soluzione dei problemi. Ciò che è più conveniente per il soggetto è tener presente tutti gli ambiti di logica interna presenti nei giochi di opposizione o resistenza all'altro, al fine di ottimizzare al massimo questo tipo di condotte motorie. Poi però è bene dopo la competizione ricostruire il senso di appartenenza, per esempio, nei giochi nei quali i partecipanti cambiano di gruppo o relazione motoria con gli altri, giochi con una rete di comunicazione motoria non fissa come l'inseguimento a catena o lo Sparviero, l'insuccesso si sdrammatizza dato che tutti i partecipanti finiscono con lo stare nello stesso gruppo. Anche nella vita quotidiana (politica), le lotte tra imprese o raggruppamenti diversi si concludono con delle fusioni, cambiamenti di gruppo o con degli accordi, o cercando di distribuire le competenze.
- I giochi che si realizzano in un contesto variabile, sia psicomotori che sociomotori, esigono che i partecipanti leggano e decodifichino le difficoltà e gli imprevisti originati dal rapporto con il luogo in cui si gioca. Tali situazioni favoriscono delle condotte motorie di adattamento associate al prendere delle decisioni intelligenti ed efficaci, alla previsione, al rischio e l'avventura. Degli ottimi esempi sono i giochi tradizionali che si svolgono all'aperto, nascondino, giochi di orientamento, nel contesto rurale è normale la dipendenza continua da condizioni meteorologiche e da imprevisti nel momento dell'organizzazione del lavoro quotidiano.

Parallelamente, dal punto di vista della logica esterna, anche i giochi tradizionali ci offrono un insieme straordinario di rapporti e processi sociali e culturali degni di essere considerati e di essere reintrodotti nei progetti più impegnativi riguardanti l'educazione fisica. Ogni gioco tradizionale, infatti, è innanzitutto un dialogo tra persone di diversa età; ciò significa che queste pratiche devono associarsi ad un processo intergenerazionale di trasmissione orale e pragmatico delle conoscenze, delle abitudini e dei costumi. Di solito impariamo a giocare e a relazionarci con gli altri grazie a persone di diversa età, normalmente i nostri diretti familiari, che vivono insieme a noi, ma anche gli altri protagonisti del vicinato.

#### § 6) Il gioco tradizionale come sistema simbolico-culturale

Il gioco tradizionale, inoltre, presenta un eccellente scenario di socializzazione, possibile grazie al rapporto sociale che nasce tra i partecipanti. Le caratteristiche dei giochi tradizionali ci fanno riconoscere diversi tipi di situazioni a seconda dell'età, come giochi per bambini, per ragazzi e per adulti, a seconda del genere, come maschili, femminili e misti, o seguendo qualsiasi altro criterio sociale, giochi per rapporti di vicinato, di gruppo o corporazioni. Attraverso i giochi tradizionali si è diffusa l'abitudine di imparare a rapportarsi con lo spazio più rappresentativo del luogo nel quale si vive; nonostante le difficoltà ed i limiti per l'utilizzo di certi spazi siano sempre maggiori, è ancora possibile, tuttavia, trovare una piazza o un luogo vicino che si potrà conoscere grazie ad esperienze pedagogiche basate sulla cultura del gioco.

Contemporaneamente le varie forme di giochi tradizionali hanno permesso ai partecipanti di creare un rapporto creativo con gli oggetti di uso quotidiano. La ricerca di oggetti possibili per il gioco, sia in natura come nell'ambito domestico, con il processo di elaborazione e di costruzione personalizzate di tali elementi, rappresenta un'opportunità senza precedenti per far cosicché gli alunni divengano i creatori degli oggetti che impiegheranno nei loro giochi. Tale esperienza, inoltre, si arricchisce grazie al vissuto delle diverse situazioni di gioco e secondo i materiali costruiti e ricostruiti o adattati. Ma i giochi tradizionali hanno anche educato ad un particolare rapporto con il tempo. Ci invitano a vivere il presente, senza fretta, godendo di ogni momento senza il bisogno di preoccuparsi per il passato e il futuro. Il vivere qui ed ora in alcuni casi era dovuto a delle mode passeggiare, o a giochi che si facevano eccezionalmente durante alcuni giorni dell'anno. Altre volte i giochi erano collegati a festività religiose o di tipo pagano, o alle stagioni, se non addirittura alla meteorologia.

In conseguenza della loro struttura sistemica, i giochi tradizionali si comportano come sistemi socio-culturali aperti a scambi di influenze o a rapporti di derivazione dai valori e dai significati imposti dalle altre realtà socioculturali presenti nell'orizzonte circostante; per tale ragione i rapporti qui segnalati avranno delle

conseguenze particolari a seconda dell'influsso esercitato in prevalenza dalle varie realtà dell'ambiente circostante, come il lavoro o la vita domestica, la religione o l'economia. Se, per esempio, si tratta di un gioco molto legato ad un'attività economica o ad un lavoro, i partecipanti, i luoghi, gli oggetti e le costanti temporali saranno fondamentalmente diverse rispetto a quei giochi che hanno ricevuto le loro influenze principali dal tipo di organizzazione assunta dalla vita familiare locale o dalla dimensione religiosa prevalente. In tal senso la proposta è di spingere gli alunni verso i processi di socializzazione attivati dalla logica interna dei giochi tradizionali, integrandoli con la conoscenza che derivano dai rapporti socio-culturali del proprio contesto, o logica esterna. Si può parlare così di una forma di educazione fisica contestualizzata, cioè di una pedagogia delle condotte etno-motorie, quando la pedagogia dei comportamenti di ogni alunno si integra con le relazioni socio-culturali corrispondenti all'ambiente vicino.

I giochi di ieri erano di vario tipo, come ad esempio:

- simbolico-collettivo: cavallina, mimo, palla prigioniera, morra
- si svolgevano all'aria aperta: nascondino, campana, lippa, quattro cantoni, biglie
- erano auto costruiti: carretto, aquiloni, cannoncino, fionda, monopattino, cerbottana
- erano basati sulla destrezza: trottola, cerchio, pignatte, sassolini, rimbalzello
- erano basati sulla coordinazione e sull'agilità: sacchi, corsa, albero della cuccagna, trampoli
- erano basati sul velocità e prontezza di riflessi: fazzoletto, fulmino o guardia e ladri, corsa con l'uovo
- erano basati sull'inventiva e sulla fantasia: sole nello specchio, yoyo, bambole di pezza
- erano basati sulla forza: tiro alla fune, braccio di ferro, ruzzola, schiaffo del soldato, lotta libera,.

Trattando i giochi tradizionali, poi, che presentano spesso ruoli di genere, bisogna inoltre tener ben presente che i bambini sono un gruppo particolarmente vulnerabile, giacché ripongono la loro fiducia non solo nelle figure d'autorità, ma anche nei personaggi di racconti, programmi televisivi, libri illustrati, materiale didattico, videogiochi, pubblicità di giocattoli e così via per tutto ciò che può rappresentare una fonte d'informazione nei loro confronti. In tal senso bisogna anche considerare che, poiché imparano imitando e modellando le proprie esperienze, proprio per questo motivo la comunicazione che presenta stereotipi di genere non solo influisce sullo sviluppo individuale, ma accentua anche la percezione per cui il sesso di appartenenza può determinare cosa è proponibile e cosa non lo è per un certo soggetto. Considerando, infine, che il gioco è parte della vita quotidiana di tutti i bambini e i ragazzi, è particolarmente importante che i messaggi (il piano di contenuto) dei medesimi siano disciplinati secondo norme etiche e da codici di condotta che impediscano la trasmissione e la disseminazione di messaggi discriminatori o degradanti, o basati sugli stereotipi di genere, o che incitino alla violenza.

In tal senso e più in generale nell'intera società educativa si evidenzia la necessità di eliminare dai testi scolastici, dai giocattoli, dai videogiochi per PC e console, da Internet e dalle nuove tecnologie di informazione e di comunicazione e per finire, anche dai giochi tradizionali, tutti quei messaggi che possono ledere la dignità umana e che possono contenere stereotipi di genere.

## § 7) Giochi di bambine e bambini

Bambine e bambini, tuttavia, come si può facilmente constatare, nel corso del tempo acquisiscono naturalmente modi diversi di giocare che progressivamente diventano congruenti con gli stereotipi di ruolo sessuale. Intorno ai quattro anni più del 65% delle preferenze per attività, oggetti e giochi manifestate da maschi e femmine è sessualmente tipizzata. Ad esempio, è possibile notare nei maschi maggiori livelli di attività fisica, in generale una modalità di gioco più vigorosa: numerosi dati empirici documentano la preferenza dei bambini per attività che richiedono un impegno fisico, come i giochi motori della prima infanzia, la lotta per finta in età prescolare o il calcio nell'età successive. D'altro canto, le bambine sembrano, invece, preferire attività e giochi meno coinvolgenti sul piano fisico e più indirizzati alla riproduzione delle routine familiari<sup>8</sup>.

Naturalmente queste osservazioni sono di carattere generale e non rappresentano certo una regola; vi sono infatti femminucce con temperamento vivace che prediligono giochi che richiedono un forte impegno fisico e, viceversa, maschietti con temperamento tranquillo che preferiscono attività più sedentarie e scenari domestici. Tuttavia, queste bambine e questi bambini "atipici" sembrano violare in qualche modo le aspettative sociali e di loro si sente dire che preferiscono rispettivamente "giochi da maschi" o "giochi da femmine", o che si comportano da "maschiacci" o da "femminucce"<sup>9</sup>. Scaturisce, quasi spontaneamente, chiedersi come si produce questa stereotipia di genere nei comportamenti ludici, se esistono dei giochi tipicamente maschili o femminili e a quale età è possibile osservare percorsi ludici differenziati.

Nella cultura occidentale la lotta per finta è un gioco dell'infanzia considerato maschile. Nei giochi ludici impersonare un guerriero, un principe, un eroe nei contesti che prevedano il travestimento, da sempre è praticato. Se si pensa ai bambini, per loro il gioco è un fattore importante per la definizione della

<sup>8</sup> A. BONDIOLI, *In gioco: ruoli, relazioni, affetti*, in "Bambini" Maggio, 1990, pp. 142- 145.

<sup>9</sup> Cfr. [www.indire.it](http://www.indire.it)

personalità: giocano a vestire i panni di personaggi che vedono nei giornalini, nei film o alla tv<sup>10</sup>. Lo scopo della lotta per finta è quello di stabilire una posizione di superiorità, ad esempio costringere a terra il proprio avversario; la lotta può essere accompagnata anche da spinte, calci e di solito prevede un possibile rapido rovesciamento dei ruoli. La lotta per finta, o gioco turbolento, si basa sulla simulazione, un carattere del gioco per molti versi paradossale, che accomuna gli esseri umani e diverse specie animali, e cioè il fatto che i comportamenti ludici sono spesso non letterali: la realtà immaginaria, creata nel gioco conserva un rapporto di somiglianza con la realtà attuale, ma allo stesso tempo se ne distacca profondamente.

Per finta, i cuccioli di cane o di altri mammiferi si attaccano e si mordono, ma si fermano giusto in tempo per evitare di farsi male. Anche i bambini, soprattutto i più piccoli, lottano, si inseguono, si danno spinte e calci, senza tuttavia avere alcuna intenzione di arrecare danno ai propri compagni. Non a caso il gioco della lotta il più delle volte ha per protagonisti bambini che sono amici e non ha conseguenze negative sulle interazioni successive. I giochi tipici delle bambine sono, invece, alcuni giochi di ruolo, che compaiono in età prescolare, mentre in età più precoce numerose bambine manifestano preferenza verso il gioco di finzione con le bambole. Già a due anni sono state riscontrate delle differenze nella quantità e nei tipi di gioco di finzione.

Da una serie di studi effettuati sul gioco spontaneo fra il secondo e il terzo anno di vita è risultato una preferenza da parte delle bambine per il gioco della casetta e delle bambole, mentre i bambini sembrano amare maggiormente il gioco con scenari di cantieri, officine e quindi di veicoli, mezzi di trasporto, quali macchinine, camion, ruspe, ecc. Il gioco di finzione con la bambola è più vicino all'esperienza quotidiana della bambina e, quindi, compare più precocemente verso la fine del secondo anno, mentre il gioco con i mezzi di trasporto sembra essere più tardivo, perché richiede un'elaborazione simbolica più sofisticata e non si osserva nel bambino di solito prima dei trenta mesi. Per questo motivo, le bambine in alcune ricerche sono risultate più precoci dei maschietti, almeno per quanto riguarda il gioco di finzione.

Differenze più nette emergono in età prescolare: le preferenze per il gioco della casetta e, in generale, per le routine riguardanti "la famiglia" e "la scuola" persistono nelle bambine, mentre i bambini si orientano maggiormente verso ruoli di fantasia e temi concernenti supereroi, mostri, combattimenti spaziali. Se si osservano non soltanto i giochi preferiti ma, anche, i giochi evitati, si fanno delle scoperte interessanti: le bambine effettuano scelte meno rigide e sono più attratte dai cosiddetti "giochi da maschi", mentre i bambini, soprattutto a partire dalla scuola primaria, evitano accuratamente i "giochi da femmine"<sup>11</sup>. I bambini e le bambine sono più facilmente accettati dai loro compagni e dalle loro compagne se giocano con giocattoli "adeguati" al loro sesso: fra i quattro e i cinque anni questa percezione di adeguatezza dipende dall'aver osservato compagni o compagne giocare con uno specifico oggetto o materiale, che viene così contrassegnato con una marca di genere.

Il desiderio di essere accettati dai pari, di giocare ancora con loro e la volontà di evitare reazioni negative da parte del gruppo rappresentano fattori motivazionali che contribuiscono a determinare la scelta di un gioco piuttosto che un altro. È come se vi fosse un messaggio implicito. D'altro canto, i bambini come gli adulti gravitano verso gli ambienti a loro congeniali e gli ambienti sociali si caratterizzano, per di più, per le differenze di genere. Così viene a crearsi un intreccio stretto tra le risorse sociali a disposizione e le scelte di genere nei giochi: può verificarsi anche il caso contrario e cioè che all'interno di un gruppo non bilanciato per sesso, maschi e i femmine diventino quasi interscambiabili. Naturalmente ci si chiede quanto il peso dei fattori di contesto, le scelte dei genitori, degli adulti e l'influenza dei media, vincolino e determinino le differenze di genere osservate nel gioco ed influenzino gli orientamenti di gioco dei bambini.

In primo luogo le aspettative e il comportamento degli adulti variano in rapporto al sesso del bambino. Ad esempio, se si considerano le stanze dei bambini, cioè i luoghi in cui essi trascorrono buona parte del tempo, si nota che solitamente sono predisposte dai genitori in modo diverso in rapporto al genere dei figli. Vari studi documentano come le scelte di gioco dei bambini riflettano le scelte fatte dai genitori e dagli adulti in generale nell'acquistare giocattoli diversi, maschili o femminili, in funzione del sesso del bambino. Gli adulti hanno aspettative diverse e incoraggiano attività appropriate al genere sin da tenera età. I genitori sembrano assecondare comportamenti tipizzati sessualmente non solo nel gioco ma, anche, in altri ambiti della vita quotidiana e della relazione. In genere le spinte a comportarsi in modi congruenti con il proprio sesso e a scegliere, pertanto, attività e giochi diversi per bambini e bambine dipende dalla concomitanza di una serie di fattori, tra cui i più forti sembrano essere le aspettative degli adulti, la pressione dei pari e le influenze dei media. Questi ultimi, essenzialmente televisione e pubblicità, agiscono suggerendo i personaggi di fantasia nei quali i bambini si identificano e i modelli di comportamento ai quali conformarsi. La televisione influenza la visione che i bambini hanno della realtà sociale: non solo alimenta immagini stereotipate, ma le rinforza laddove sono già formate.

<sup>10</sup> M. CASTAGNA, *Role Playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti interpersonali*, Milano, Editore Franco Angeli, 2001 p.28.

<sup>11</sup> Cfr. [www.docenti.org](http://www.docenti.org).

In definitiva, è possibile contrastare efficacemente gli stereotipi sessuali solo in età precoce perché, con l'andar del tempo, gli atteggiamenti si consolidano e la possibilità di modificare pregiudizi legati ai ruoli sessuali si fa sempre più remota.

#### § 8)) La valenza educativa del gioco infantile nella società postmoderna

Con Bettelheim, possiamo affermare che l'importanza del gioco nell'educazione e nella socializzazione è stata, per molto tempo, riconosciuta nella teoria psicopedagogica, ma negata nella pratica<sup>12</sup>. Il gioco era, infatti, soltanto associato al divertimento, alla ricreazione; il focus centrale dell'analisi dell'attività ludica era incentrato sul significato dell'attività in se stessa e non sugli esiti e sui prodotti; era il tempo concesso prima di dedicarsi a cose più serie o una pausa dopo prolungati impegni di studio, relegato ai margini della giornata scolastica e confinato nella sfera del tempo libero. Spesso così ha assunto la funzione di premio, di ricompensa e di rinforzo di condotte positive, mentre il suo valore intrinseco è stato trascurato e il suo significato autentico disconosciuto; l'aspetto educativo, in definitiva, totalmente taciuto.

L'istinto del gioco è innato nell'essere umano (come del resto anche negli animali) e i componenti valoriali attribuibili o talvolta già manifesti nel gioco possono essere molteplici, come ad esempio:

- *L'attività ludica contribuisce a formare la mente e il fisico*
- *Attraverso il gioco il bambino impara a vivere*
- *Il gioco è occasione di socializzazione*
- *Il gioco facilita l'integrazione*
- *Il gioco è formazione ed educazione*
- *Il gioco stimola la fantasia, l'inventiva, la creatività*
- *Il gioco abitua alla competizione*
- *Il gioco sviluppa l'autonomia nel bambino*

In realtà il gioco, in tutte le sue forme simboliche, drammatiche, individuali, costruttive, logiche e proto-scientifiche, assume una valenza educativa determinante nel processo di evoluzione che va dall'infanzia all'età adulta (e poi continua nelle forme adeguate anche nell'adulto e nell'anziano, ma si tratta di argomenti che esulano dal nostro). Tali sono le sue virtù formative, terapeutiche, equilibratrici che negli ultimi anni la letteratura psicopedagogica, e non solo, ha cercato di cogliere ed argomentare la molteplicità dei suoi aspetti e delle sue caratteristiche. Quella mentalità comune che vedeva l'esperienza ludica soltanto come sinonimo di ristoro e ricreazione è stata abbandonata, mentre se ne è cercato di metterne in luce la ricchezza fenomenica e la molteplicità di espressioni e di articolazioni.

Si è giunti così alla conclusione che il gioco sia, per sua natura, educante; è infatti attraverso il fenomeno ludico che il soggetto impara a conoscere il mondo, a sperimentare il valore delle regole, a stare con gli altri, a gestire le proprie emozioni, a scoprire nuovi percorsi di autonomia e a sperimentare, per tentativi ed errori, le convinzioni sulle cose e sugli altri. È l'asse, lo sfondo, il clima in cui l'identità del bambino arriva a consolidarsi. L'attività ludica, dunque, è più che un semplice divertimento: in realtà, essa è qualcosa di spontaneo e automotivato e costituisce un mezzo attraverso il quale l'ambiente viene sperimentato e conosciuto, la realtà manipolata e trasformata, un mezzo che rende possibile la scoperta e la conoscenza di se stessi.

In tal senso, il gioco è campo privilegiato di osservazione in quanto, per la spontaneità che lo contraddistingue, costituisce un contesto valido nel quale è possibile osservare tutti i vari e diversi stili individuali, nonché tutte le peculiarità attinenti ad ogni singolo soggetto. In conclusione si rivela un prezioso alleato per l'adulto, sia esso genitore o insegnante, per ricavare una più approfondita conoscenza del fanciullo e orientare più efficacemente la propria azione educativo-didattica o riabilitativo-terapeutica. Ciò che è opportuno sottolineare, perché merita il maggiore approfondimento, è come soltanto attraverso l'attività ludica sia possibile assicurare all'infanzia piena soddisfazione dei suoi bisogni fondamentali. L'esperienza ludica è capace di rispondere e soddisfare i bisogni autentici dell'infanzia con particolare riguardo a quelli che sembrano oggi maggiormente mortificati e deprivati, ovvero come dire che le "naturali" motivazioni alla comunicazione, socializzazione, fare da sé, costruzione totalizzano col gioco l'occasione vincente per espandere ed esaltare le loro virtuali potenzialità formative<sup>13</sup>. Mettere il bambino nelle condizioni di poter soddisfare i suoi bisogni declassati e deprivati significa riqualificare la dimensione ludica come *controveleno* vincente nei confronti di modelli etico-sociali e culturali "conformistici e riduttivi"<sup>14</sup>. Frabboni è il principale autore che porta avanti tale questione, segnalando il ludico come l'antidoto alle nuove povertà dell'infanzia, quindi nei confronti di tutti quegli aspetti alienanti che sono propri della società postmoderna.

*Verso la fine del XX secolo, pur esaurite le certezze in uno sviluppo infinito (Progresso) e nella forza della ragione illuministica che avevano connotato la Società moderna o industriale, infatti, si avvia la Società*

<sup>12</sup> B. BETTHELEIM, *Gioco e educazione*, in A. Bondioli, *Il buffone e il re*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia 1989, p.66.

<sup>13</sup> F. FRABNONI, PINTO MINERVA, *Manuale di Pedagogia generale*, Bari, Laterza, 1999, p.62.

<sup>14</sup> CALLARI, GALLI, *Voglia di giocare*, Milano, Franco Angeli, 1982, p.49.

*postmoderna con la Mondializzazione delle produzioni e dei mercati mediante la rinnovata potenza della tecnologia (Telematica e Società Comunicazionale), il sempre maggior potere delle sue burocrazie (Tecnocrazia) e l'espansione del settore Terziario, ma con la definitiva caduta del legame tra la persona e la sua comunità (culturale, produttiva, espressiva e comunicativa) per l'introduzione di prospettive e dimensioni molto più ampie, pluriethniche, plurireligiose e plurilinguistiche e proprio per questo prive dei significati relazionali delle precedenti. Si sviluppa, intanto, un imponente movimento mondiale di migrazione dai paesi del Terzo e Quarto mondo a quelli dell'Antico e del Nuovo. Così l'educazione, come Socializzazione, si reticola, meticciosandosi, per la costruzione di personalità più aperte e complesse, ma più fragili e senza identità, e invece come Istruzione, si standardizza su generici canoni internazionali, necessari indicatori per gli Stati, ma spesso privi di riferimenti alle culture contestuali, e si espande a tutta la vita (Lifelong Learning)<sup>15</sup>.*

Quella postmoderna è una società "in accentuato movimento sociale, culturale e politico cui consegue nella proclamazione dei valori un riconoscimento condiviso e generale della centralità dei diritti dei bambini e dei fanciulli, proclamati più volte in sede mondiale, mentre il riconoscimento dell'autentica condizione infantile non può negare fenomeni negativi sia sul piano collettivo che su quello individuale. "L'affermazione della dignità del bambino è contrastata dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, di identità, di affermazione ed espansione dell'io, di significato, di appartenenza e di autonomia"<sup>16</sup>. Lo sviluppo della famiglia si connota in direzione della dimensione nucleare e della maggior affermazione sociale col lavoro della donna, tendenze che possono favorire una maggior presa di responsabilità sull'educazione dei figli, ma anche da "vissuti di incertezza e di ansia, atteggiamenti di chiusura e di isolamento, riduzione della gamma dei rapporti e delle relazioni, limitazione degli spazi di movimento e di autonomia, più prolungati tempi di assenza degli adulti significativi"<sup>17</sup>. E non stiamo parlando degli strati sociali poveri o delle società investite da fenomeni di carestia o malattia o guerra.

#### § 9) La genesi e lo sviluppo del gioco

Ancor prima di analizzare i benefici che il bambino trae dalla pratica di una qualsiasi attività ludica, appare quasi doveroso considerare la genesi e l'evoluzione del gioco, in relazione allo sviluppo psicofisico dell'infante, nonché agli stadi individuati da Piaget. La nascita del gioco può essere collocata in forma embrionale fin a partire dallo stadio delle azioni adattive puramente riflesse<sup>18</sup> (secondo Gross, infatti, il gioco è un pre-esercizio degli istinti essenziali). Nel primo stadio della fase senso-motoria, così, ad esempio, accade che la suzione dia luogo a degli esercizi a vuoto, fuori dai pasti<sup>19</sup>. Il gioco nasce, dunque, sia inizialmente dalla tensione dello sforzo adattivo delle reazioni innate, che in seguito dall'esercizio delle attività messe in atto dal bambino per il solo piacere di dominarle e di ricavarne un sentimento di virtuosità o di potenza.

Nel corso del secondo stadio<sup>20</sup>, infatti, il gioco sembra già ripetere una parte delle condotte adattive. I giochi della voce al tempo delle prime lallazioni, i movimenti della testa e delle mani accompagnati da sorrisi, da mimica di divertimento, appartengono già al "gioco"; in senso generale, le "reazioni circolari primarie" sono ludiche. Si può affermare, dunque, che, durante i primi mesi dell'esistenza, tutto è gioco a parte alcune eccezioni come la nutrizione o le emozioni quali la paura e la collera e gli stati connessi al dolore e al piacere.

<sup>15</sup> Tratto da M. P. Dellabiancia, *Introduzione alla Pedagogia sperimentale*, in WWW.dellabiancia.it

<sup>16</sup> Dal testo del DECRETO 3 GIUGNO 1991. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. (Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 139 del 15 giugno 1991). INFANZIA, SOCIETÀ, EDUCAZIONE, Art. 2. La condizione dell'infanzia e della famiglia

<sup>17</sup> Ivi

<sup>18</sup> Dalla nascita al primo mese emergono modalità reattive innate: pianto, suzione, vocalizzo ecc., che il bambino utilizza per sopravvivere e comunicare col mondo esterno. L'esercizio frequente di questi riflessi, in risposta a stimoli provenienti dal suo organismo o dall'ambiente, porta all'instaurarsi di "abilità e abitudini". Ad es. dopo i primi giorni di vita il neonato trova il capezzolo molto più rapidamente che all'inizio; ma succhia sempre il dito, anche se lo discrimina dal capezzolo o dal ciuccio, perché smette di succhiarlo se viene attaccato al seno o gli si offre il biberon. Non c'è ancora né imitazione né gioco vero e proprio, però il bambino è stimolato a piangere dal pianto di altri bambini.

<sup>19</sup> J. S. BRUNER, A. JOLLY, K. SYLVA (a cura di), *Il gioco*, Roma, Armando, 1981, p. 63.

<sup>20</sup> Dal secondo al quarto mese. Per "reazione circolare" s'intende la ripetizione di un'azione prodotta inizialmente per caso, che il bambino esegue per ritrovarne gli interessanti effetti. Grazie alla ripetizione, l'azione originaria si consolida e diventa uno schema che il bambino è capace di eseguire con facilità anche in altre circostanze: ad es. toccandogli il palmo della mano, reagisce volontariamente chiudendo il pugno, come per afferrare l'oggetto; oppure gira il capo per guardare nella direzione da cui proviene il suono. Particolare importanza ha la coordinazione tra visione e prensione: ad es. prende un giocattolo dopo averlo visto.

Durante il terzo stadio<sup>21</sup> o “delle reazioni circolari secondarie”, la combinazione tra gioco e assimilazione<sup>22</sup> intellettuale è un po' più avanzata. In effetti, dal momento in cui le reazioni circolari coinvolgono non più soltanto il proprio corpo ma, anche, gli oggetti manipolati con intenzionalità crescente, si aggiunge al semplice “piacere funzionale”, quel “piacere di essere la causa di ...”; l'azione sulle cose si trasforma così ineluttabilmente in un gioco<sup>23</sup>. Nel corso del quarto stadio<sup>24</sup> o “della coordinazione degli schemi secondari”, si può segnalare l'apparizione di due novità che riguardano il gioco. In primo luogo, le condotte più caratteristiche di questo periodo, o “applicazione degli schemi noti a situazioni nuove” sono eseguite per pura assimilazione, vale a dire per il piacere di agire, senza alcuno sforzo di adattamento in vista di raggiungere uno scopo determinato. In secondo luogo, la mobilità degli schemi permette la formazione di vere e proprie combinazioni ludiche ed il soggetto passa da uno schema all'altro soltanto per impossessarsene: gli schemi si succedono senza uno scopo esterno.

Nel quinto stadio<sup>25</sup>, si assiste ad un passaggio che va dalle condotte tipiche del quarto stadio al simbolo ludico del sesto, con particolare riferimento alla “ritualizzazione” degli schemi che, uscendo dal loro contesto adattivo, sono come imitati o “recitati” plasticamente. In relazione con le “reazioni circolari terziarie” si verifica spesso, infatti, che in occasione di un avvenimento fortuito, il bambino si diverta a combinare dei gesti senza rapporto tra loro e senza cercare realmente di sperimentare. Il bambino ripete quei gesti ritualmente, dando luogo ad un gioco di combinazioni motrici nuove e immediatamente, o quasi, ludiche. I rituali di questo stadio prolungano quelli del precedente, con la differenza che mentre quelli del quarto stadio consistono semplicemente nel ripetere ed associare degli schemi già costituiti in una finalità non ludica, questi si costituiscono quasi subito in gioco e denotano una grande ricchezza di combinazioni. Questo progresso nel senso della ritualizzazione ludica degli schemi comporta uno sviluppo correlativo nel senso del simbolismo. Certamente, in questa condotta non interviene ancora la coscienza di “far finta”, poiché il bambino si limita a riprodurre gli schemi in questione senza applicarli simbolicamente a dei nuovi oggetti.

Con il sesto stadio<sup>26</sup>, infine, il simbolo ludico si stacca dal rituale, il piccolo mette in atto schemi simbolici, grazie ad un progresso decisivo che tende alla rappresentazione. Per la prima volta, si osservano

<sup>21</sup> Dal quarto all'ottavo mese il bambino dirige la sua attenzione al mondo esterno, oltre che al proprio corpo. Cerca di afferrare, tirare, scuotere, muovere gli oggetti che stimolano la sua mano per vedere che rapporto c'è tra queste azioni e i risultati che ne derivano sull'ambiente. Ad es. scopre il cordone della campanella at-taccata alla culla e la tira per sentire il suono. Ancora non sa perché le sue azioni provocano determinati effetti, ma capisce che i suoi sforzi sono efficaci quando cerca di ricreare taluni eventi piacevoli, visivi o sonori.

<sup>22</sup> Piaget distingue due processi caratterizzanti ogni adattamento: l'assimilazione e l'accomodamento che si avvicendano durante l'età evolutiva. Si ha assimilazione quando un organismo applica alla situazione un'atto che fa già parte del suo repertorio e che non viene modificato (p.es. un bambino di pochi mesi che afferra un oggetto nuovo per batterlo sul pavimento: siccome le sue azioni di afferrare e battere sono già acquisite, ora per lui è importante sperimentarle col nuovo oggetto). Questo processo predomina nella prima fase di sviluppo susseguente ad una fase di equilibrio. Nella seconda fase, invece, prevale l'accomodamento: quando il bambino può svolgere un'osservazione attiva sull'ambiente tentando altresì di dominarlo, le vecchie condotte si modificano al contatto con eventi ambientali mutevoli (p.es. se il bambino precedente si accorge che l'oggetto da battere per terra è difficile da maneggiare, cercherà di coordinare meglio la presa dell'oggetto). Anche l'imitazione è una forma di accomodamento, poiché il bambino modifica se stesso in relazione agli stimoli dell'ambiente. Un buon adattamento all'ambiente si realizza quando assimilazione e accomodamento sono ben integrati tra loro nelle fasi di sviluppo d'equilibrio.

<sup>23</sup> J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, p. 129.

<sup>24</sup> Coordinazione mezzi-fini: dall'ottavo al dodicesimo mese. Il bambino comincia a coordinare in sequenza due schemi d'azione (p.es. tirare via un cuscino per prendere un giocattolo sottostante). In tal modo riesce a utilizzare mezzi idonei per il conseguimento di uno scopo specifico. L'intenzionalità si manifesta anche nella comunicazione con gli adulti (ad es. punta il dito verso il biberon per farselo dare). Inizia inoltre a capire che gli oggetti possono essere sottoposti a vari schemi d'azione, come scuotere, spostare, dondolare ecc. Gradualmente si rende conto che gli oggetti sono indipendenti dalla sua attività percettiva o motoria.

<sup>25</sup> Reazioni circolari terziarie (e scoperta di mezzi nuovi mediante sperimentazione attiva) dai 12 ai 18 mesi il bambino, nel suo comportamento abituale, ricorre sempre più spesso a modalità diverse per ottenere effetti desiderati. Inizia il “ragionamento”. Mentre prima, per eseguire una sequenza di azioni, doveva partire dall'inizio, ora può interrompersi e riprendere l'azione a qualsiasi stadio intermedio. Inoltre egli è in grado di scoprire la soluzione dei suoi problemi, procedendo per “prove ed errori”. Quindi esiste per lui la possibilità di modificare gli schemi che già possiede. Ad es. dopo aver tentato, invano, di aprire una scatola di fiammiferi, esita per un attimo e poi riesce ad aprirla. Infine può richiamare alla memoria gli oggetti assenti, grazie alle relazioni che intercorrono tra un oggetto e la sua possibilità di utilizzo.

<sup>26</sup> Comparsa della funzione simbolica: dai 18 mesi in poi. Il bambino è in grado di agire sulla realtà col pensiero. Può cioè immaginare gli effetti di azioni che si appresta a compiere, senza doverle mettere in pratica concretamente per osservarne gli effetti. Egli inoltre usa le parole non solo per accompagnare le azioni che sta compiendo (nominare o chiedere un oggetto presente), ma anche per descrivere cose non presenti e raccontare quello che ha visto-fatto qualche tempo prima. Il bambino riconosce oggetti anche se ne vede solo una parte. È in grado di imitare i comportamenti e le azioni di un modello, anche dopo che questo è uscito dal suo campo percettivo. Sa distinguere i vari modelli e sa imitare anche quelli che per lui hanno un'importanza di tipo affettivo. Vedi ad es. i giochi simbolici che implicano “fingere di fare qualcosa” o “giocare un ruolo”.

condotte caratteristiche del simbolo ludico: la finzione o sentimento del “come se”, che si differenziano dai semplici giochi motori. Il bambino utilizza degli schemi abituali e già, per la maggior parte, ritualizzati durante i giochi dei precedenti tipi, ma invece di azionarli in presenza degli oggetti ai quali essi sono ordinariamente applicati, egli assimila ad essi dei nuovi obiettivi. Questi nuovi oggetti, inoltre, sono utilizzati all'unico scopo di permettere al soggetto di mimare o evocare gli schemi in questione: è proprio l'unione di queste due condizioni che caratterizza l'inizio della finzione, quindi, il simbolo e non più soltanto gioco motorio. Vi è dunque, ed è la caratteristica del gioco simbolico in opposizione al gioco puramente motorio, imitazione ed assimilazione ludica nello stesso tempo.

#### § 10) Le tre strutture del gioco infantile: esercizio, simbolo e regola

Dopo aver fatto riferimento alla nascita del gioco, è opportuno prendere in esame i tre grandi tipi di strutture che caratterizzano i giochi infantili e che s'impongono sulla classificazione di dettaglio: l'esercizio, il simbolo e la regola, mentre i giochi di “costruzione” fanno da transizione tra questi tre tipi e le condotte adattive<sup>27</sup>. Alcuni giochi non suppongono alcuna tecnica particolare: semplici *esercizi*, essi mettono in opera un insieme di varie condotte che non hanno altro fine che, il puro piacere del funzionamento. Il bambino mette in atto tali azioni solo per divertimento e non per necessità o per apprendere una condotta nuova. Il gioco di semplice esercizio, senza intervento di simboli o finzioni né di regole, è ciò che caratterizza in particolare le condotte animali. Quando un gattino, ad esempio, corre dietro ad una foglia morta o ad un gomito, non c'è alcuna ragione di supporre che esso consideri tali oggetti come i simboli di un topolino. Nel bambino il gioco d'esercizio è il primo ad apparire ed è quello che caratterizza gli stadi dello sviluppo preverbale, in opposizione con lo stadio nel corso del quale ha inizio il gioco simbolico, pertanto l'attività ludica oltrepassa ampiamente gli schemi riflessi e si prolunga in quasi tutte le azioni. Benché sia essenzialmente senso-motorio, il gioco di esercizio può interessare anche le funzioni superiori: ad esempio fare delle domande per il piacere di interrogare, senza nutrire alcun interesse per la risposta<sup>28</sup>.

Una seconda categoria di giochi infantili è ciò che viene definita *gioco simbolico*. Al contrario del gioco di esercizio, che non presuppone il pensiero, né alcuna struttura rappresentativa specificatamente ludica, il simbolo implica la rappresentazione di un oggetto assente, poiché esso è paragone tra un elemento dato ed un elemento immaginato, una rappresentazione fittizia, poiché questo paragone consiste in un'assimilazione deformante. Per esempio, il bambino che muove una scatola immaginando un'automobile, rappresenta simbolicamente quest'ultima mediante la prima e si contenta di una finzione, poiché il legame tra il significante ed il significato rimane del tutto soggettivo. In quanto implicante la rappresentazione, il gioco simbolico appare soltanto nel corso del secondo anno dello sviluppo infantile.

Tuttavia, tra il simbolo propriamente detto ed il gioco di esercizio esiste un termine intermedio che è il simbolo in atti o in movimenti, senza rappresentazione: per esempio, il rituale dei movimenti eseguiti da un bambino per addormentarsi è dapprima, solo derivato dal suo contesto e riprodotto per gioco in presenza del genitore, poi infine viene imitato in presenza di altri oggetti (nel sesto stadio), che segna l'inizio della rappresentazione. Questa continuità non prova che il simbolo sia già contenuto nell'assimilazione ludica senso-motoria, ma mostra, invece, che quando il simbolo viene ad innestarsi sull'esercizio senso-motorio, esso non sopprime affatto quest'ultimo, ma semplicemente lo subordina. La maggior parte dei giochi simbolici, salvo le costruzioni di pura immaginazione, mettono in opera dei movimenti e degli atti complessi. Essi sono insieme, senso-motori e simbolici, ma vengono definiti simbolici nella misura in cui il simbolismo integra a sé gli altri elementi. Inoltre, le loro funzioni si discostano sempre più dal semplice esercizio: la compensazione, la realizzazione dei desideri, la soppressione dei conflitti ecc. si aggiungono continuamente al mero piacere di sottomettere la realtà<sup>29</sup>.

Ai giochi simbolici, infine, si sovrappone, nel corso dello sviluppo, una terza grande categoria, che è quella delle *regole*. Al contrario del simbolo, la regola suppone necessariamente le relazioni sociali o interindividuali. Un semplice rituale senso-motorio, come quello di camminare lungo una balconata toccando col dito tutte le sbarre, non costituisce una regola. La regola è un ordine imposto dal gruppo tale che la sua violazione sia avvertita come una colpa. Come il gioco simbolico, che include frequentemente un insieme di elementi senso-motori, anche il gioco di regole può avere lo stesso contenuto dei giochi precedenti. Esso, tuttavia, presenta in più un elemento nuovo, la regola, che differisce dal simbolo tanto quanto questo dal mero esercizio e che deriva necessariamente dall'organizzazione collettiva delle attività ludiche.

Esercizio, simbolo e regola sembrano essere dunque i tre ordini successivi che caratterizzano le grandi classi di giochi, dal punto di vista delle strutture mentali. Esiste, tuttavia, anche una quarta tipologia di giochi, quelli di costruzione o di creazione propriamente detti che segnano, sempre per Piaget, una trasformazione interna della nozione di simbolo nel senso di una rappresentazione adattata. Quando il bambino invece di rappresentare una barca con un pezzo di legno costruisce realmente una barca,

<sup>27</sup> J. PIAGET, *Op. cit.*, p. 161.

<sup>28</sup> *Ivi*, pp. 163-164.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 165.

incavando il legno, sistemando delle vele e ponendo delle panche, il significante finisce per confondersi col significato stesso ed il gioco simbolico con una reale imitazione del battello<sup>30</sup>. Se si concepiscono le tre classi di giochi di esercizio, di simbolo e di regole come corrispondenti a tre ordini diversi, per Piaget è evidente che i giochi di costruzione non definiscono un ordine in più tra gli altri, ma occupano, nell'ambito del secondo e soprattutto del terzo ordine, una posizione situata a metà strada tra il gioco ed il lavoro intelligente, o tra il gioco e l'imitazione.

In realtà, però, il gioco di costruzione implica tutta un'attività di ordinamento di atti e di classificazione di strumenti e comporta un'ideazione sulla trasformazione dei materiali, rappresentando così una sorta di ulteriore passaggio, pur restando nella dimensione ludica che continua a motivare la ricerca del bambino prima e del ragazzo poi, nella costruzione delle immagini mentali che, dalla posizione statica della copia in presenza dell'originale o in rievocazione del suo ricordo in assenza del medesimo, devono passare a quella dinamica dell'anticipazione intenzionale del prodotto: per fare una costruzione, infatti, si deve avere in mente un progetto; in tal senso sono di grande interesse per la dimensione educativa e didattica e ottengono un grande riconoscimento nella formazione dei disabili.

Nella fenomenologia del gioco infantile, poi, il gioco di costruzione ha sì un'evidenza più viva in concomitanza coi giochi simbolici e di regole, ma non va taciuto che sussiste ampiamente anche nella fase del gioco funzionale, seppure non ottenga generalmente per le semplici azioni su cui si applica (ad esempio mettere sopra o sotto o vicini o lontani l'uno dall'altro due oggetti, nell'attuazione del gioco funzionale di manipolazione, ma nella prospettiva della costruzione della torre, se mette sopra ecc.), quell'attenzione che realizza soltanto chi, invece, si occupa di favorire l'integrazione scolastica con la realizzazione di un atto cognitivo in soggetti dalla forte difficoltà di comprensione.

#### § 11) Dall'esplorazione al gioco

Le prime attività di gioco del bambino possono essere considerate esplorative e di manipolazione e il loro sviluppo viene favorito dalle interazioni con l'ambiente e con le persone che lo frequentano<sup>31</sup>. Inizialmente il gioco coincide con l'attività globale; resta presente per un lungo periodo come momento tipico dell'azione e del comportamento infantile e, come abbiamo visto, a seconda delle diverse fasi dello sviluppo psicofisico prende di volta in volta forme e caratteristiche diverse. È per soddisfare questo bisogno di attività e di esplorazione delle cose che l'adulto talvolta introduce anche i giocattoli nel campo dell'azione del bambino; elementi che aiutano ad orientare una realtà esistenziale ancora troppo grande e complessa per essere globalmente e direttamente esplorata.

I giochi assumono, dunque, un duplice significato: da un lato rispondono ad esigenze fisiologiche di movimento e di esplorazione tattile, sonora, olfattiva e visiva; dall'altro, attraverso la riduzione del reale a misura del bambino, gli permettono di arricchire le sue facoltà e le sue conoscenze per arrivare al graduale riconoscimento dell'oggettività del mondo esterno, sviluppando capacità di controllo, di intervento e trasformazione, di esercizio e creatività<sup>32</sup>. Così il bambino si diverte ad osservare i movimenti delle proprie mani, a battere su un piano per provocare rumore, a prendere e lasciare gli oggetti, a portarli alla bocca, a passarli da una mano all'altra, a colpire oggetti sospesi e osservare la loro oscillazione<sup>33</sup>. Il mondo del bambino, inizialmente centrato sulla scoperta di sé e dell'altro, progressivamente si arricchisce per la presenza di oggetti, cose da guardare, da prendere e esplorare.

Le prime risposte dei bambini nei confronti degli oggetti non familiari sono caute, quasi diffidenti: man mano che il piccolo prende confidenza con le cose, la sua azione progredisce dall'esplorazione alla manipolazione e infine al gioco. I tempi dell'esplorazione e del gioco, dunque, non coincidono e in linea generale si può dire che il gioco ha inizio soltanto quando si è esaurito l'effetto della novità e il bambino ha acquisito familiarità con i nuovi oggetti. A livello comportamentale e funzionale le differenze e le somiglianze tra esplorazione e gioco sono numerose. Sia l'esplorazione che il gioco servono ad acquisire informazioni sugli oggetti; tuttavia, mentre l'esplorazione fornisce informazioni sulle proprietà degli oggetti (forma, grandezza, peso, colore, consistenza, rigidità, temperatura), il gioco serve a dare informazioni su quello che si può fare con essi. Esplorazione e gioco, pur differenziandosi nelle funzioni, rappresentano, quindi, due facce della stessa medaglia, la relazione tra bambino e il mondo fisico.

I bambini sono più concentrati e resistono maggiormente alle interruzioni quando sono intenti ad esplorare qualcosa, il loro battito cardiaco è più regolare, i comportamenti sono più stereotipati e meno flessibili, diverso da ciò che accade, invece, durante il gioco. L'esplorazione dipende dalla novità e dalla complessità dell'oggetto e anche in questo si differenzia dal gioco, che, come si è detto, diventa possibile solo quando l'oggetto è ormai familiare. Con la crescita del bambino, il tempo dedicato all'esplorazione

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. 166- 167.

<sup>31</sup> C. PAGNOTTA, *Facciamo che ero... Il gioco simbolico nella scuola dell'infanzia*, Roma, Carocci Faber, 2007, p. 99.

<sup>32</sup> P. CILENTO, A. MELUCCI FABBRINI, D. PEREGO, *Il giocattolo, il bambino, la società*, Lodi, Il Puntoemme/Emme Edizioni, 1975, p. 46.

<sup>33</sup> C. PAGNOTTA, *Op.Cit.*, p. 99.

diminuisce e aumenta il tempo di gioco. Lo sviluppo cognitivo e l'incremento delle abilità motorie determinano l'ampliamento e la differenziazione dell'attività esplorativa: le risposte alle novità sono diverse in base all'età del bambino, alla natura dello stimolo ed al contesto interpersonale. Prima dei sei mesi i bambini non mostrano esitazioni o timori nei confronti degli oggetti nuovi, sociali e non, mentre dopo i sei mesi diventano molto più prudenti ed esitanti non soltanto verso le persone sconosciute ma, anche, verso gli oggetti nuovi.

Nell'attività esplorativa del bambino durante l'infanzia si possono riconoscere alcune direzioni di sviluppo, che sono state ampiamente documentate. Innanzitutto l'esplorazione, dapprima indifferenziata, diventa sistematica e orientata allo scopo, ciò significa che le prime forme di esplorazione sono generiche, non determinate dalla natura dell'oggetto mentre, con l'andare del tempo, le azioni diventano finalizzate e congruenti con le specifiche caratteristiche delle cose. La seconda linea di sviluppo, invece, riguarda le modalità di manipolazione degli oggetti. Questi ultimi vengono in una prima fase manipolati uno alla volta per essere in seguito, con l'avanzare dell'età, combinati tra loro in modo pianificato, allo scopo di trovare le relazioni che li collegano.

Nei primi mesi di vita il bambino sembra guidato nell'interesse verso gli oggetti dalla scoperta della propria capacità di agire in modo efficace. Tra il secondo e il terzo mese di vita la presa dell'oggetto da parte del bambino diventa bimanuale, le mani hanno una maggiore mobilità, l'esplorazione appare più sistematica e riguarda non più un solo particolare saliente, ma le varie caratteristiche dell'oggetto. Un progresso molto importante nella relazione con il mondo fisico è reso possibile dalla coordinazione oculo-manuale e dall'abilità di prendere le cose e di portarle alla bocca. L'evoluzione di questa abilità coinvolge sia il movimento del braccio verso l'oggetto, sia il gesto della prensione vera e propria: all'inizio, per quanto riguarda il braccio, il movimento del bambino è casuale, disordinato, sembra quasi "spazzare" l'oggetto piuttosto che avvicinarsi ad esso; successivamente, con l'aumento del controllo motorio, la "mira" verso l'oggetto diventa più accurata e precisa.

Anche il gesto di prendere subisce un'evoluzione e dalla prensione palmare, senza il pollice, si va verso una presa più efficiente che utilizza il pollice con le altre dita della mano. Una volta scoperta la possibilità di prendere e trattenere l'oggetto per guardarlo o per ispezionarlo con le dita, inizia un'intensa attività rivolta agli oggetti: questa attività comprende nei primi mesi l'estensione della stessa azione a tutto ciò che capita tra le mani (ad esempio, ogni cosa viene portata alla bocca, trasferita da una mano all'altra, oppure buttata in terra) ed è seguita, nel secondo semestre di vita, dall'esplorazione delle differenze, cioè dalla manipolazione selettiva in funzione di specifiche proprietà delle cose.

All'inizio quindi, come aveva notato Piaget, la motivazione del bambino non nasce dall'oggetto in sé, ma dall'azione. Successivamente, dagli 8-9 mesi in poi, l'attenzione si sposta all'oggetto e a che cosa si può fare con esso. In questo periodo si osserva ciò che Bruner ha definito, rivisitando il concetto piagetiano di esercizio, il "gioco di padronanza", e cioè il desiderio di andare oltre i confini delle competenze da poco acquisite. È possibile notare, dunque, un bambino ormai capace di controllare l'oggetto senza che gli cada di mano e in grado di mettere in atto un intenso programma di variazione sul "cosa poter fare con quell'oggetto", perciò lo scuoterà, lo batterà sulla sedia o sul piattino del seggiolone, lo guarderà e infine lo farà cadere. In altre parole, lo stesso oggetto entrerà a far parte di diversi schemi di azione e il bambino esplorerà in modo sistematico le varie possibilità offerte dalle diverse azioni.

Nel corso dei primi due anni il bambino sviluppa molteplici schemi di manipolazione che vanno dalla semplice esplorazione oro-buccale all'esplorazione visiva, dalla manipolazione generica a quella funzionale, per arrivare, infine, alla combinazione spazio-temporale e causale di più oggetti messi insieme in modo appropriato. L'attività di esplorazione e di manipolazione degli oggetti è influenzata da numerosi fattori: la novità e la complessità dello stimolo, la qualità e la quantità dei materiali, le caratteristiche degli ambienti in cui si trovano i bambini e le differenze individuali. I materiali nuovi influenzano il tipo di risposta messa in atto dai bambini, i quali cercano di ridurre gli elementi di incertezza attraverso l'esplorazione delle caratteristiche dell'oggetto.

Una volta acquisita familiarità con gli oggetti, un altro aspetto che influenza l'attività dei bambini riguarda la diversità tra i vari materiali di cui sono fatti: ad esempio, creta, sabbia, legno, plastica e poi blocchi colorati, colori a dita, colori liquidi e così via; tutti substrati che se, da un lato, favoriscono la manipolazione finalizzata a costruire qualcosa, soprattutto nei bambini più grandi, dall'altro, scoraggiano l'interazione sociale, sollecitando piuttosto l'attività individuale. Il luogo fisico è un altro fattore determinante per il comportamento esplorativo e ludico dei bambini: trovarsi all'aperto, nel cortile della scuola o in un parco pubblico, ad esempio, è cosa ben diversa dall'essere dentro un'aula scolastica o a casa propria con gli amici. Un ulteriore elemento indagato dallo studio dell'esplorazione infantile riguarda il rapporto tra le differenze individuali e il comportamento esploratorio dei bambini.

Dagli studi condotti su questo tema sono risultate alcune associazioni positive tra sviluppo dei processi cognitivi ed attività d'esplorazione: ad esempio, i bambini che hanno capacità di attenzione prolungata mostrano un'attività esplorativa più complessa e differenziata. La maturità cognitiva della manipolazione degli oggetti a 12 mesi è risultata positivamente correlata a una misura globale di intelligenza alla stessa età; lo stile del comportamento esplorativo, valutato in termini di continuità, estensione e durata,

risulta collegato alle capacità di soluzione dei problemi valutati in periodi successivi. In particolare, quest'ultimo risultato indica una direzione di indagine promettente, perché si potrebbe ipotizzare che l'attitudine a esplorare sia un requisito importante per quelle attività che richiedono la ricerca attiva, la produzione e l'integrazione delle informazioni (come nel gioco di costruzione).

#### § 12) Dai giochi di esercizio a "schemi" senso-motori in proiezione simbolica

Per poter dare una giusta interpretazione del gioco in generale è necessario riflettere sui limiti che determinano il passaggio dai giochi di esercizio al gioco simbolico. Si potrebbe dire, infatti, ed in ciò consiste l'originalità del punto di vista di K. Groos, che il gioco simbolico è ancora anch'esso, un gioco di esercizio, ma tale da esercitare quella forma particolare di pensiero che è l'immaginazione come tale<sup>34</sup>. Esiste una differenza evidente tra i giochi di esercizio intellettuale ed i giochi simbolici. Quando il bambino si diverte a porre delle domande per il piacere d'interrogare o ad inventare una storia che sa falsa per il piacere di raccontarla, la domanda o l'immaginazione costituiscono i contenuti del gioco e l'esercizio la sua forma: si può dire allora che l'interrogazione o l'immaginazione vengono esercitate attraverso il gioco.

Quando, invece, il bambino trasforma un oggetto in un altro o attribuisce alla sua bambola delle azioni analoghe alle sue, l'immaginazione simbolica costituisce lo strumento o la forma del gioco e non più il suo contenuto: questo contenuto, allora, è l'oggetto delle attività stesse del bambino ed in particolare della sua vita affettiva che sono evocate e pensate grazie al simbolo (il "maternage", l'avventura, la guerra e così via). Come nei giochi non simbolici, l'esercizio consiste in un'assimilazione funzionale che permette al soggetto di consolidare i suoi poteri senso-motori (uso del corpo o delle cose col corpo) o intellettuali (domande, immaginazione ecc.), così il simbolo gli fornisce i mezzi per assimilare il reale ai suoi desideri o ai suoi interessi: il simbolo prolunga, quindi, l'esercizio in quanto struttura ludica e non costituisce di per sé un contenuto<sup>35</sup>.

Nel gioco di esercizio intellettuale, invece, il bambino non ha interesse per quello che domanda o afferma, perché soltanto il fatto di porre delle domande o d'immaginare lo diverte, mentre nel gioco simbolico egli s'interessa alle realtà simbolizzate, a quelle realtà evocate dall'attività simbolica. In tal senso può essere opportuno, dunque, classificare i giochi simbolici secondo la struttura dei simboli in quanto tali: simboli concepiti come strumenti dell'assimilazione ludica. A questo riguardo, la forma più primitiva del simbolo ludico è una delle più interessanti, poiché segna precisamente il passaggio e la continuità tra l'esercizio senso-motorio ed il simbolismo: lo "schema" simbolico iniziale consiste nella riproduzione di uno schema senso-motorio al di fuori del suo contesto e in assenza del suo obiettivo abituale.

Questi "schemi" simbolici segnano la transizione tra il gioco di esercizio ed il gioco simbolico vero e proprio: del primo, infatti, conservano la caratteristica di esercitare una condotta al di fuori del suo contesto di adattamento originale o della sua finalità specifica, per il semplice piacere di esercitarla (così il bambino che ha appreso lo schema del mezzo passo saltato non alternato funzionalmente scendendo e salendo le scale con riunione dei due piedi su ogni scalino e mantenendo per primo sempre lo stesso piede, replica tale movimento senza salire o scendere le scale per il puro piacere di dominarlo e ripeterlo a piacimento, magari sotto lo stimolo di un ritmo adatto), ma del secondo essi presentano già la capacità d'agire quella condotta modificando il suo significato abituale, seppur in un contesto fittizio creato appositamente, sia in presenza di nuovi oggetti concepiti come semplici sostituti, sia nell'assenza di ogni supporto materiale (come quando fa lo schema del mezzo passo saltato non alternato evocando il galoppo del cavallo in groppa al quale s'immagina d'essere nella storia che sta creando e vivendo fantasticamente).

Ma se lo "schema senso-motorio simbolico" appartiene già ai giochi di simboli, anche se non ne costituisce che una forma primitiva centrata sul soggetto: il bambino si limita a far finta di esercitare una delle sue azioni abituali, senza attribuirle ancora ad altri e senza assimilare gli oggetti tra loro. È così che il bambino fa finta di dormire, di lavarsi, di fare l'altalena su una tavola, di mangiare, di portare e di far venire qualcosa, tanti schemi che egli esercita, non solo senza adattamento attuale, ma ancora simbolicamente, poiché egli agisce in assenza degli obiettivi abituali di queste azioni ed anche in assenza di ogni oggetto reale. Successivamente, il soggetto farà dormire, mangiare o camminare fittiziamente oggetti o soggetti diversi da se stesso e comincerà così a trasformare simbolicamente gli oggetti in uso. Certo l'assimilazione ludica dell'immagine di un oggetto (orsetto, o asciugamano, o palla e così via) ad un altro (cuscino) rimane ancora interiore alla riproduzione della condotta propria (fare finta di dormire) e non se ne distacca, come invece avviene nel periodo successivo, perché rimane sotto la forma di un'assimilazione legata alle azioni attribuite alle cose (posare il capo sul cuscino).

Il simbolo non è dunque ancora liberato a titolo di strumento del pensiero stesso: è la sola condotta, ovvero lo schema senso-motorio, che prende il posto del simbolo e non l'oggetto o la sua immagine in particolare. Staccato dal suo contesto, però, lo schema senso-motorio in proiezione simbolica comincia ad

<sup>34</sup> In *Die Spiele des Menschen* K. GROSS classifica, infatti, i giochi simbolici nei giochi di pre-esercizio delle funzioni intellettuali.

<sup>35</sup> J. PIAGET, *Op. cit.*, pp. 174 – 175.

assicurare il primato della rappresentazione sull'azione vera e propria e permette al gioco di assimilare il mondo esterno all'io con mezzi infinitamente più potenti di quelli del semplice esercizio. A partire dallo schema senso-motorio simbolico, si vede così delinearci la funzione propria del gioco simbolico nel suo complesso.

### § 13) Il gioco simbolico

Tra la fine del primo anno di vita e l'inizio del secondo, i comportamenti di gioco delle bambine e dei bambini si modificano profondamente e riguardano la realtà sociale che viene imitata, organizzata e raccontata attraverso il gioco simbolico o di finzione. I bambini fingono di bere, danno il biberon alla bambola, la mettono a letto, parlano al telefono, preparano da mangiare: le azioni per finta sono simulazioni delle attività di routine quotidiana, attraverso le quali si sviluppano le competenze sociali, l'abilità di formare e usare simboli, la capacità di elaborare temi narrativi. Il gioco simbolico e il linguaggio costituiscono le prime e più impressionanti manifestazioni delle precoci competenze simboliche dei bambini. Il gioco simbolico si riconosce perché il bambino mette in atto comportamenti non "letterali", di simulazione, che si differenziano per contrasto dai comportamenti "per davvero" da cui derivano. Gioco simbolico, di finzione o immaginativo sono alcuni dei termini più frequentemente impiegati in modo più o meno interscambiabile per designare un particolare comportamento di gioco, tipico del secondo e del terzo anno di vita. Questi diversi termini indicano esperienze che implicano quattro aspetti:

- la capacità di agire "come se" al di fuori del contesto normale;
- la capacità di usare come materiale di gioco oggetti sostitutivi di quelli reali;
- l'abilità di eseguire azione abitualmente messe in atto da altri;
- l'abilità di collegare schemi di azione differenti in sequenze tematiche coerenti.

Nel corso del secondo anno di vita, con il progredire dell'abilità di simbolizzazione del bambino, anche le forme del gioco simbolico cambiano sostanzialmente. Nei primi atti di finzione il bambino ha un ruolo attivo e i partner reali o immaginari che siano, ne hanno uno passivo: a poco a poco anche la bambola viene fatta "recitare", parla, mangia da sola, cammina. In breve tempo, aumentano le capacità di operare trasformazioni simboliche e diminuisce, pertanto, la necessità di oggetti realistici perché qualsiasi cosa può assumere diverse funzioni o può essere utilizzata in molti modi. Le azioni non saranno più episodiche, ma verranno organizzate in sequenze coerenti e sarà possibile rintracciare un tema di gioco espresso linguisticamente. Ad esempio, se a 12 mesi una bambina farà finta di bere da una tazza vuota o di mangiare, qualche mese più tardi la stessa bambina offrirà alla mamma una tazza di tè immaginaria o preparerà la pappa per imboccare la bambola.

L'evoluzione da un livello di gioco ad un altro corrisponde a tre diversi passaggi di ordine cognitivo: in primo luogo si verifica un processo di decentramento, che consiste nell'estendere l'azione da sé ad altri, seguito poi da un processo di de-contestualizzazione durante il quale le azioni ludiche diventano sempre più indipendenti dai supporti ambientali. Infine, si osserva un processo di integrazione, sostenuto dal linguaggio, attraverso il quale le azioni di gioco sono organizzate in sequenze complesse e vengono pianificate prima di essere realizzate. Il processo di decentramento consente l'estensione delle azioni "per finta" da se stesso agli altri elementi immaginari, che sono prima destinatari passivi, poi coprotagonisti attivi del gioco attraverso l'animazione operata dal bambino. Questa progressione implica il decentramento, in accordo con Piaget, perché il bambino va al di là di se stesso, in senso figurato, quando agisce come se fosse un'altra persona<sup>36</sup>.

Per processo di de-contestualizzazione s'intende la produzione "nel vuoto" di comportamenti familiari quali mangiare, bere, dormire: le azioni dei bambini sono repliche fedeli delle azioni messe in atto nella vita reale, ma si verificano in contesti diversi da quelli ordinari ovvero in totale assenza dei risultati ai quali sono normalmente associati e senza che vi sia all'origine un bisogno effettivo che le motivi. Infine, il processo di integrazione consiste sia nel riferire la stessa azione a diversi partner in successione (se stesso, la mamma, la bambola), sia nel coordinare diversi atti collegandoli tra loro in una sequenza temporale e causale coerente (preparare la pappa, imboccare la bambola, metterla a dormire).

Per quanto riguarda i contesti del gioco simbolico, diversi fattori di natura contestuale influenzano la qualità del gioco dei bambini. La quantità degli oggetti a disposizione dei bambini, il supporto percettivo offerto in base alla verosimiglianza, forma o funzione degli oggetti, la partecipazione di adulti che propongono scenari più o meno vicini all'esperienza diretta dei bambini, sono tutti elementi che influenzano la complessità del gioco. Per quanto riguarda l'effetto degli oggetti, studi sperimentali hanno evidenziato un ordine cronologico nelle azioni dei bambini con gli oggetti. I bambini più piccoli utilizzano sostituti realistici, simili nelle apparenze e nelle funzioni agli oggetti che rappresentano. Successivamente i bambini si servono di oggetti non connotati per forma o funzione, che si prestano ad una utilizzazione simbolica diversificata e varia, ed infine sono in grado di utilizzare simbolicamente qualsiasi oggetto, essendo anche capaci di giocare in completa assenza di oggetti. È stato comunque dimostrato che, quanto più un oggetto è lontano

<sup>36</sup> *Rivista Innovazione Educativa dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna*, IRRE Emilia Romagna, Marzo - Aprile, n° 2, anno 2000, p. 10.

dal suo referente, tanto più è difficile che venga usato in modo simbolico. È certo però che fin dalle prime manifestazioni il gioco simbolico ha un carattere sociale: all'inizio le altre persone sono coinvolte come testimoni o destinatari passivi della finzione del bambino ma, in seguito, la qualità della partecipazione sociale cambia e diventa più attiva e sostanziale. Il fatto stesso che i materiali del gioco simbolico, almeno nelle prime fasi, siano tratti dalle esperienze quotidiane vissute dai bambini richiede la partecipazione dei genitori o di altri adulti che vengono sistematicamente coinvolti.

Durante il secondo anno di vita l'imitazione reciproca, senza che vi sia ancora coordinazione tematica tra ciò che fa un bambino e ciò che fa l'altro, caratterizza anche il gioco simbolico tra coetanei. A partire dal terzo anno i bambini sono capaci di decidere autonomamente, senza supporto degli adulti, tanto che la situazione di gioco è strutturata come se fosse un vero e proprio copione; questo avviene anche nel gioco tra coetanei, pur essendo ancora embrionale il livello di integrazione reciproca. In questo periodo i cambiamenti più rilevanti si notano proprio nel gioco simbolico tra pari: le azioni per finta si situano all'interno di un copione condiviso, i ruoli diventano complementari, le trame sono oggetto di negoziazione e i bambini sono in grado di sostenere sequenze di gioco lunghe e complesse. Nel quarto anno di vita, infine, la partecipazione degli adulti è più episodica, mentre il gioco simbolico condiviso con gli altri bambini costituisce l'esperienza più frequente: è questa la situazione in cui il gioco simbolico si struttura in forme più complesse e diventa gioco socio-drammatico.

#### § 14) L'evoluzione dei giochi infantili, la nascita dei giochi di regole e la libertà

La comparsa del gioco di regole si evidenzia durante il secondo stadio dello sviluppo infantile (dai quattro ai sette anni) e ha il suo apogeo durante il terzo (dai sette agli undici). A differenza degli altri stadi, se nell'adulto non rimane che qualche residuo dei giochi di semplice esercizio e dei giochi simbolici (per esempio raccontare una storia), il gioco di regole persiste ed anzi si evolve nel corso dell'intera esistenza (sport, carte, scacchi ecc. fino all'economia, al governo e alla guerra, cfr. Huizinga e Caillois). La ragione di questa duplice situazione, ossia l'apparizione tardiva e la sopravvivenza oltre l'infanzia, è assai semplice: il gioco di regole è l'attività ludica dell'essere socializzato. Nello stesso modo, infatti, col sorgere del pensiero, il simbolo sostituisce l'esercizio semplice e la regola sostituisce il simbolo ed inquadra l'esercizio soltanto dal momento che si costituiscono certe relazioni sociali. È opportuno sottolineare, innanzitutto, che l'individuo da solo non si dà delle regole, se non per analogia con quelle che ha ricevuto, difatti è impossibile osservare delle regole spontanee in un bambino isolato: ad esempio, un bambino munito di biglie o fa del simbolismo (le biglie diventano delle uova in un nido), o gioca a lanciarle ecc. (esercizio semplice) acquistando delle abitudini, giungendo poi a delle regolarità spontanee (lanciare dallo stesso posto, a una stessa distanza ecc.)<sup>37</sup>. Ma c'è nella regola, oltre alla regolarità, un'idea di obbligazione che suppone almeno due individui.

La situazione più vicina alle regole, osservata nel bambino allo stato individuale, è quella dei giochi senso-motori ritualizzati, ma nemmeno questa dovrebbe essere confusa col gioco di regole, poiché non c'è né obbligazione, né proibizione. Quanto alle regole propriamente dette, bisogna distinguere due casi: le regole trasmesse e le regole spontanee, vale a dire i giochi di regole divenuti "istituzionali" nel senso delle realtà sociali che s'impongono per l'influenza che una generazione ha sull'altra, ed i giochi di regole di natura contrattuale e momentanea. I giochi di regole istituzionali, quali il gioco delle biglie, suppongono l'azione dei soggetti di età maggiore sui minori: imitazione dei più grandi a causa del loro prestigio. I giochi di regole spontanei, invece, sono più interessanti: essi derivano dalla socializzazione sia di giochi d'esercizio semplice sia pure, a volte, di giochi simbolici e da una socializzazione tra coetanei.

In definitiva, i giochi di regole sono giochi di combinazioni senso-motorie (corse, gioco di biglie o di palle e birilli ecc.) o intellettuali (carte, scacchi, dadi ecc.), con competizione degli individui (senza la quale, la regola sarebbe inutile) e regolati sia da un codice trasmesso di generazione in generazione, sia da accordi momentanei. I giochi di regole possono essere derivati sia da pratiche adulte cadute in disuso (di origine magico-religiosa ecc.), sia da giochi di esercizio senso-motorio divenuti collettivi e sia, infine, da giochi simbolici divenuti ugualmente collettivi, ma che si svuotano, del tutto o in parte, del loro contenuto immaginativo, vale a dire del loro stesso simbolismo<sup>38</sup>. A differenza del gioco d'esercizio che dopo una fase culminante situata nei primi anni della vita diminuisce d'importanza con l'avanzare dell'età e di quello simbolico che trova il suo culmine tra i due e i quattro anni ed è destinato anch'esso al declino successivo, i giochi di regole sembrano sfuggire a questa legge d'involuzione e si sviluppano con l'età. Sono quasi gli unici a persistere negli adulti. Essendo tali giochi socializzati e disciplinati grazie alla regola, sono le stesse cause a spiegare insieme sia il declino del gioco infantile, sotto le sue forme specifiche dell'esercizio e poi, soprattutto, del simbolo fittizio, sia invece lo sviluppo dei giochi di regole in quanto essenzialmente sociali.

La regola è fonte di socializzazione e il riconoscimento spontaneo di essa, nonché la partecipazione nel crearla o nel modificarla, formano la personalità morale individuale, ma in un'ottica sociale del bambino. I giochi con regole rafforzano il senso di autostima, educano alla socialità, al rispetto dei diritti degli altri,

<sup>37</sup> J. PIAGET, *Op. cit.*, pp. 206-207.

<sup>38</sup> J. PIAGET, *Op. cit.*, p. 209.

aprono il soggetto al riconoscimento dei meriti altrui diventando quasi come una palestra di autodisciplina e di autocontrollo. Si tratta di un passaggio obbligato nella crescita del bambino, una fase in cui egli rinuncia ai suoi modi egocentrici e comprende che l'accettazione delle convenzioni ludiche è condizione necessaria per essere accettato dagli altri. Afferma Vygotskij che, sottomettendosi alle regole, i bambini rinunciano a ciò che vogliono, cioè ad agire secondo un impulso immediato. Per tale autore l'adesione alle regole del gioco richiede self-control ed è appunto tale controllo che consente di giocare e dunque di provare il piacere del gioco<sup>39</sup>. All'individualismo, agli impulsi incontrollati, ai capricci, si contrappone un nuovo modo di vivere con gli altri, di interagire, di avere rapporti e scambi. Il fanciullo acquista coscienza che la regola garantisce obiettività e pone tutti i giocatori sullo stesso piano di partenza.

Il soggetto matura concetti come turnazione e ripartizione e prova sdegno nei confronti della slealtà e dell'ingiustizia che inquinano il regolare svolgimento dei giochi. Molti di essi, ad esempio quelli da tavolo, abitano a controllare l'impulsività, a correggere comportamenti avventati, perché la presenza di regole garantisce una maggiore propensione a riflettere e a ponderare piuttosto che ad agire istintivamente. E se per Vygotskij nell'attività ludica le regole sono così importanti, per Huizinga sono addirittura "obbligatorie" e senza di esse "il mondo del gioco crolla"<sup>40</sup>. La presenza di regole non contraddice però il principio di libertà, in quanto, dopo averle costruite, la sottomissione ad esse avviene per scelta autonoma. La libertà è inevitabilmente legata al ludico: il bambino sceglie gli spazi, i tempi, i compagni, i materiali da utilizzare. Quando egli gioca in piena libertà, sospinto da vera motivazione, ne trae piacere e gratificazione, perché compie un'attività che trova il suo fine in se stessa e non per l'esito che ne consegue.

Il ludico ha il privilegio di rappresentare un'area neutra in cui si avverte piacevolmente di non dover essere obbligati a conseguire dei risultati eccellenti, ma in cui vi è la possibilità di vincere e di perdere senza preoccuparsene. E poiché l'acquisizione del senso delle regole è considerato un aspetto molto importante, non possono essere trascurati i contributi che Piaget ha dato in merito. Secondo lo psicologo svizzero lo sviluppo della nozione di regola attraversa più livelli che corrispondono agli stadi evolutivi: i soggetti più giovani non attribuiscono alle regole un carattere di obbligatorietà; tra i 6 e gli 8 anni esse vengono considerate come sacre e inviolabili, per giungere, successivamente, oltre gli otto anni, a considerare le regole come fondate sul mutuo consenso, ovvero senza il carattere di eternità per cui possono così essere cambiate, se vi è il consenso di tutti<sup>41</sup>.

#### § 15) Il gioco come socializzazione

Quando si parla di socializzazione ci si riferisce al processo mediante il quale un soggetto entra a far parte di un gruppo o di una collettività. Proprio il gioco, immettendo il soggetto in esperienze sociali e favorendo la sua interazione con i coetanei, può essere considerato un veicolo privilegiato della socializzazione, che allontana il bambino da situazioni di isolamento e di solitudine. Il gioco si pone come attività salvifica nei confronti dell'isolamento, della noia, perché consente di apprezzare la compagnia dei pari con i quali si cominciano a condividere valori altruistici, relazionali e comunicativi, comportamenti fondati su atteggiamenti e valori. Nell'infanzia, dunque, il gioco è un'attività di vitale importanza, per acquisire le regole della vita sociale. Attraverso il gioco, il bambino si adopera con tutte le sue forze per saggiare le sue abilità e per rendere possibile nuove scoperte. Anche se varie ricerche hanno tentato di evidenziare una qualche valenza educativa del gioco solitario<sup>42</sup>, prevalgono in ogni caso quelle che, negli ultimi venti anni, hanno dimostrato le potenzialità sociali del gioco<sup>43</sup>. Il gioco solitario, nel corso dello sviluppo infantile, ben presto evolve nel cosiddetto "gioco parallelo": il bambino gioca, nella sua autonomia, accanto ai coetanei, senza intessere rapporti con loro, ma magari soltanto servendosi degli stessi modelli di giocattoli.

Solo attraverso il gioco associativo, egli incomincia a relazionarsi con i suoi conoscenti e a scambiarsi anche i giocattoli. In tale fase ludica, il bambino ancora non riesce ad intraprendere delle 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 gioco sociale fa, infine, assumere un ruolo sociale ed 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: esso fa acquisire un'espressiva valenza sociale rispetto a quella individuale ed egocentrica. A tale valenza, è attribuita la funzione di modellamento nel processo di 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, di conseguenza, sottoposto a tutte quelle regole che favoriranno in lui la formazione del senso di responsabilità, di onestà e, specialmente, di socialità.

<sup>39</sup> L. S. VYGOTSKY, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, Roma, Armando, 1981, p.92.

<sup>40</sup> J. HUIZINGA, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 1968, p.46.

<sup>41</sup> J. PIAGET, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti- Barbera, 1972, p.55.

<sup>42</sup> S.G. ADAMO, F. PORTANOVA, *Gioco*, Bergamo, Junior, 2002, p.74.

<sup>43</sup> A. BONDIOLI, Op. cit., p.134.

L'attività ludica di maggior spessore educativo (per i valori che noi oggi abbiamo affidato all'educazione) non è quindi quella che il bambino può esercitare in un contesto solitario, ma quella condivisa con i compagni di gioco. I giochi pongono il soggetto in rapporto attivo con i coetanei, lo immettono in una rete di interazioni, lo abitano a uniformarsi alle attese e alle aspettative del gruppo e a rinunciare al proprio individualismo. Pian piano, quindi, il bambino passa dall'egocentrismo a una nuova consapevolezza: egli non può sempre imporre la sua volontà, deve rinunciare alle sue prerogative totalizzanti, rendersi conto che alcuni ruoli possono e devono essere interscambiabili. Quando gioca, il bambino, instaurando rapporti con i coetanei, commisura, confronta, cerca di stabilire un equilibrio tra le sue esigenze interiori e quelle imposte dall'esterno nel mondo delle relazioni.

La dimensione relazionale costituisce, quindi, un aspetto essenziale del fenomeno gioco. Se si vuole, poi, considerare l'aspetto essenzialmente educativo e pratico, bisogna verificare le reali modalità di applicazione di affermazioni puramente teoriche: bisogna chiedersi cosa faccia la scuola. A tal proposito, non si può prescindere dalla constatazione che la giornata almeno nella scuola dell'infanzia deve svolgersi su un tracciato collegato di attività, su un denominatore comune di esperienze il cui tessuto connettivo, come intuì Froebel, è espresso dal gioco<sup>44</sup>. Il primo passo da compiere è far prendere coscienza al bambino che fa parte di un gruppo, è quindi necessario di conseguenza attuare una serie di giochi e attività che mirino a costituire un vero gruppo dei singoli bambini costituenti prima la sezione e poi la scuola, con interazioni positive fra i membri e capace di lavorare in sintonia. Tali attività e giochi svolgono la funzione di liberare il bambino da inibizioni e titubanze di relazione, da pregiudizi subiti nella famiglia e nel circondario, in modo da farlo controllare maggiormente il proprio corpo, o d'aiutare i più timidi ad esprimersi e i più vivaci a collaborare e a contenersi<sup>45</sup>.

Infatti, i giochi di gruppo sono diretti al potenziamento e alla strutturazione della personalità, ma sempre in rapporto dinamico tra sé e gli altri e l'obiettivo fondamentale consiste nella progressiva omogeneizzazione del gruppo inteso come organismo unitario (il collettivo), al suo interno formato da singoli individui consapevoli di se stessi e coscienti delle possibilità di crescita proprie in vista di una collaborazione operativa con tutti gli altri<sup>46</sup>. Il gioco diventa, in tale visione, la modalità di gestione dello spazio che sta tra l'infante e la realtà e, in quanto tale (più volte ribadito da Winnicott), anche il tramite tra sé e l'altro da sé; in tal modo si configura come l'attività che, nello stesso tempo, fonda nell'interazione simbolica tra pari il sentimento dell'identità dell'io di ciascuno in valenza sociale.

Valorizzando la componente socializzante dei giochi di squadra si crea uno spirito di appartenenza al gruppo che rafforza la fiducia nelle proprie capacità: nascondino, i quattro cantoni, i giochi con la palla e così via sono attività che consentono ai bambini di stare insieme, di confrontarsi, di passare gradualmente dal "mio" al "nostro", per formare e alimentare una prima struttura sociale. Nella scuola dell'infanzia e ancora, seppur parzialmente soltanto, nei primi anni della scuola primaria il gioco deve essere inteso come risorsa privilegiata di apprendimenti e relazioni, ossia come il modo specifico del bambino di rapportarsi alla realtà. Per valorizzare il gioco, però, è indispensabile un ambiente che consenta ai bambini di trovare materiali e persone disponibili a rapportarsi non secondo schemi prestabiliti, ma seguendo modalità flessibili e spontanee. Il gioco, quindi, presuppone un ambiente sereno, stimolante e socializzante, una situazione di sicurezza, senza stati d'animo di allerta o ansiosi, perché sarà tanto più significativo, quanto più ricco di possibilità di esplorazione e creazione.

Il gioco, però, non ha soltanto funzione di socializzazione, ma ha anche un elevato valore educativo. Esso assolve, a tal proposito, non solo al compito di riequilibrare il mondo affettivo e relazionale del bambino ma, anche, di stimolare la memoria, le capacità attentive e di concentrazione, le capacità decisionali e proattive o di anticipazione ed ancora di far sviluppare adeguatamente il linguaggio o le principali operazioni logiche e infralogiche applicate alle situazioni ludiche (che perciò vanno poi rappresentate, per non lasciare che si disperdano nel flusso degli avvenimenti, con intervento del maestro per farle rilevare o col disegno o con la parola).

## § 16) Il gioco attraverso il linguaggio

E così siamo giunti al linguaggio (verbale e non verbale). Il gioco rappresenta, infatti, l'elemento spontaneo che consente al bambino di esprimere se stesso e in tal senso oltre ad essere una vera e propria attività espressivo-simbolica, come abbiamo già visto, è anche un mezzo di comunicazione molto congeniale, paragonabile alla funzione che svolge il linguaggio per l'adulto. Lowenfeld (1935) vede nel gioco l'espressione stessa della relazione intercorrente tra il bambino e il mondo ed aggiunge che esso costituisce "il ponte tra la coscienza del bambino e la sua esperienza emotiva, rivestendo così da solo il ruolo che lo

<sup>44</sup> F. FRABBONI, *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia 1984, p.273.

<sup>45</sup> *Rivista Innovazione Educativa dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna*, IRRE Emilia Romagna, Gennaio-Febbraio, n° 1, anno 2002, p.27, ([www.lrrer.org](http://www.lrrer.org)).

<sup>46</sup> P. MARCATO, *Gioco e dopogioco: con 48 giochi di relazione e comunicazione. Primo manuale italiano di debriefing del gioco*, Molfetta, Editore La Meridiana, 1995, p.17.

scambio di idee, l'introspezione, la filosofia e la religione hanno per l'adulto<sup>47</sup>. Il bambino usa il gioco, perché per comunicare ha bisogno di esprimersi con le cose. Essendo ancora lontano dal raggiungere un grado di astrazione sufficiente per poter esprimere le proprie idee e i sentimenti profondi, si cala entro lo schema del gioco e ricostruisce se stesso per proiettarsi all'esterno. Attraverso il gioco avviene il contatto con il mondo degli adulti, attraverso la finzione e l'assunzione di ruoli che attraggono il suo interesse egli, poi, sperimenta la sua capacità di interagire con il mondo<sup>48</sup>.

A questo proposito risulta interessante osservare che l'interazione tra il bambino e il suo ambiente sociale, per una linea di sviluppo, progressivamente potrà diventare un processo prevalentemente verbalizzato (con il codice verbale capace di integrare e applicare ad un livello ideativo quei codici senso-motorio e dell'immagine che fino ad ora si attualizzavano solo in situazione di presenza) e di scambio comunicativo, mentre il legame tra la parola e l'azione, per un'altra linea di sviluppo, si tradurrà progressivamente nel monologo adattativo del bambino che sta esplorando il suo mondo e cementando la sua azione (tipicamente nel gioco): ciò che l'Epistemologia genetica ha chiamato 'linguaggio egocentrico', preludio al linguaggio interiore ovvero al pensiero, come ci ha indicato la Scuola di Psicologia storico-culturale che considera come il linguaggio interiore nel corso del gioco permetta al bambino di quattro o cinque anni di controllare la sua azione. *"Grazie all'intervento del linguaggio, per la prima volta il bambino risulta capace di padroneggiare il proprio comportamento, rapportandosi a se stesso come dall'esterno, considerando se stesso come un oggetto attraverso l'organizzazione e la pianificazione preliminare dei propri atti di comportamento. Questi oggetti che erano al di fuori della sfera dell'accessibile per l'attività pratica, grazie al linguaggio divengono disponibili per l'attività pratica del bambino"*<sup>49</sup>.

Insieme alla valenza educativa e socializzante, dunque, al gioco vanno riconosciute anche le caratteristiche di essere il mezzo attraverso il quale il bambino può comunicare e il mezzo che sostanzia il linguaggio e sostiene lo sviluppo del pensiero. È veramente sorprendente notare quanto e come i bambini riescono facilmente ad esprimere le loro idee e le loro emozioni attraverso il gioco, in particolare quelle emozioni e quei sentimenti che non osano confessare a se stessi e agli altri. Nelle situazioni di gioco collettivo, però, i soggetti si trovano nella condizione di dover negoziare il contenuto e le modalità dell'attività nelle varie fasi del suo svolgimento e, per farlo, devono utilizzare appieno anche il linguaggio.

Il linguaggio verbale e il linguaggio non verbale<sup>50</sup> consentono al bambino di esprimersi, di dare libero sfogo ai suoi pensieri e alle sue idee. L'esperienza ludica, insomma, rappresenta un'occasione di scambio linguistico e di interazione con i coetanei. Il fanciullo si avvale del linguaggio, in tutti i suoi molteplici codici, per formulare piani e previsioni, per dialogare e per intendersi con i compagni di squadra. Ogni gioco, per essere giocato, deve essere pensato e compreso. Quando si pensa ad un'attività ludica si immagina, ad esempio, qualcosa di strutturato, con regole ben precise e si pensa anche che la "comprensione" di tali regole possa avvenire solo mediante la trasmissione di esse in situazione. In realtà, affinché vi sia una reale comprensione del gioco è importante che il linguaggio usato sia un effettivo mezzo di comunicazione, che ogni termine sia compreso in modo chiaro tale da assumere, quindi, un completo significato condiviso in un contesto del tutto esplicito.

Spesso per rendere la spiegazione più accessibile a tutti i componenti del gioco, si ricorre a linguaggi complementari. È risaputo che il linguaggio parlato, anche se privilegiato, non è l'unico che consente di trasmettere un messaggio: così ci si aiuta con i gesti, con il tono della voce, con l'espressione del viso e del corpo, con l'esempio, con le immagini ecc. È, insomma, una necessità ineliminabile, per comprendere un gioco, quella di dare un significato preciso alle parole, pertanto, sia da parte di chi apprende che di chi spiega c'è un reale sforzo di appropriarsi del loro significato. Secondo Vygotsky "il significato delle parole rappresenta l'interdipendenza fra pensiero e linguaggio"<sup>51</sup>. Quello in cui si effettua la spiegazione di un gioco costituisce, quindi, un momento altamente educativo dato che i membri del gruppo comunicano tra loro, si relazionano, si confrontano.

<sup>47</sup> M. LOWENFELD, *Il gioco nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. 319.

<sup>48</sup> R. GIOBERTI, B. RAVAGLI, R. TOSCANI, *Comunicazione e linguaggio nell'età prescolare*, Brescia, Editrice La Scuola, 1978, p. 51.

<sup>49</sup> Vygotskij L. S., Lurija A. R. *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Stralcio citato e tradotto da L. Mecacci. (Ed. Orig. 1932), [http://mondoailati.unical.it/didattica/archivi/easyup0405/docs/\\_decima.pdf](http://mondoailati.unical.it/didattica/archivi/easyup0405/docs/_decima.pdf)

<sup>50</sup> M. Argyle "La psicologia del comportamento interpersonale", Harmondsworth, Penguin, 1972, attribuisce varie funzioni al comportamento non verbale (CNV) tra cui la gestione e il controllo della situazione sociale immediata, il sostegno e il completamento della comunicazione verbale e talvolta la sua sostituzione. Nel CNV umano i canali di comunicazione non verbale vengono utilizzati per esternare atteggiamenti interpersonali, mentre i canali verbali principalmente per trasmettere informazioni. In situazioni di interazione infatti gli interagenti comunicano più o meno consapevolmente i loro reciproci atteggiamenti utilizzando l'aspetto esteriore, la postura, l'espressione del volto, lo sguardo, il tono di voce, la distanza personale ecc.. Per approfondimenti cfr. M. P. Dellabiancia, appendice sesta del testo *"Storia, pedagogia, metodologie e didattica dell'educazione motoria nella scuola dell'infanzia e primaria"*.

<sup>51</sup> L. S. VYGOTSKY, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976, p. 48.

Nell'ambito di un'attività di gruppo si possono realizzare diversi modelli organizzativo-spaziali e temporali di comunicazione<sup>52</sup>:

- a stella, ovvero da un bambino in successione o simultaneamente a tutti gli altri e questi a loro volta spesso utilizzano lo stesso linguaggio per rivolgersi vicendevolmente e in modo quasi esclusivo ai rimanenti;
- a catena, in successione come se ci fosse una fila e ciascuno comunicasse solo con chi lo precede o lo segue, o una riga e ciascuno si rivolgesse soltanto a chi gli è accanto fisicamente;
- a cerchio, in cui tutti comunicano con tutti simultaneamente.

Per concludere, poi, dobbiamo tener presente che la comunicazione nell'ambito dell'attività ludica non coinvolge, però, soltanto i bambini, ma si estende anche al rapporto bambino-adulto. Il gioco, infatti, può essere un mezzo attraverso il quale può crescere e migliorare tale relazione. L'attenzione e il sostegno coscienti da parte dell'adulto consente al gioco di costituirsi come un'area e un'esperienza di crescita e di sviluppo.

#### § 17) L'importanza degli oggetti transizionali, del gioco e della psicoterapia

Un argomento che accomuna le tematiche del gioco e della comunicazione è ancora l'oggetto transizionale studiato da Winnicot. Perché se l'oggetto transizionale, come già abbiamo detto, rappresenta una sorta di ponte e di collegamento tra mondo interno e mondo esterno del singolo, ma una cosa simile può sussistere anche tra i piccoli membri di un gruppo impegnati in un gioco mediante un attrezzo, permettendo un'interazione tra di essi seppur non diretta ma mediata dal medesimo. I componenti che partecipano all'attività ludica costituiscono un gruppo elettivo e comunicano tra loro; questa comunicazione è però mediata da un oggetto; infatti dove le parole non possono espletare la loro funzione un particolare giocattolo può fungere da mezzo per avvicinare e legare i bambini e fare sì che tra loro si stabilisca una qualche relazione. Come afferma Winnicot "solo nel giocare è possibile la comunicazione"<sup>53</sup>; ancora, Bettelheim, noto studioso della ludicità, sostiene che "il gioco è un mezzo con cui un bambino può comunicare" e che il giocattolo acquista un valore transizionale<sup>54</sup>.

Il cerchio si stringe quando si fa riferimento a quei bambini la cui fiducia è stata tradita; quei bambini ad esempio vittime di violenze che non riescono più a stabilire un contatto con chi gli sta intorno. A scopo terapeutico, nell'ambito della psicomotricità, per aiutare alcuni bambini con problemi psichici, si fa eseguire un gioco che è proprio incentrato sull'importanza dell'oggetto transizionale: esso è il gioco dei cavallucci nei cerchi<sup>55</sup>. Questo gioco prevede la suddivisione della classe in coppie e ad ognuna di esse viene dato un cerchio. L'attività consiste nella comunicazione tra i due partner della coppia mediata dall'utilizzo del cerchio (o entrambi dentro o fuori dal cerchio, o uno dentro e uno fuori). Entrambi i membri della diade dispongono le mani sull'oggetto, quindi uno dei due assume il ruolo di guida, mentre l'altro segue i movimenti compiuti. Nella fase successiva i ruoli si invertono; si tratta di spostamenti e movimenti del corpo improvvisati, che non sono comunicati verbalmente ma che richiedono un adattamento cinestesico e senso-motorio.

In questo gioco a coppie la sequenza di atti motori avviene, dapprima, con il compagno che segue ad occhi aperti e, successivamente, ad occhi chiusi; tutto ciò mira all'acquisizione della fiducia reciproca e, inoltre, la scelta di un contatto indiretto (mediato dall'attrezzo tenuto da entrambi) consente di evitare l'intromissione nello spazio intimo del soggetto. La comunicazione verbale è vietata, l'unico canale permesso è quello cinestesico che, senz'altro, risulta più pregnante. L'esempio descritto vuole rendere noto come, anche attraverso l'utilizzo di un oggetto, o con il solo movimento delle braccia, sia possibile comunicare: ovviamente non si tratta di oggetto transazionale nel senso proprio del termine come descritto da Winnicot, ma di una forma meno profonda che però stimola la comunicazione a livello corporeo profondo.

L'attività ludica è in grado di rendere tutto ciò realizzabile; essa rappresenta il terreno adatto su cui determinate esperienze possono attuarsi. Spesso nella consuetudine familiare o scolastica la forma, il colore, il materiale di un giocattolo o di un sussidio, sono caratteristiche che fanno la differenza, che colpiscono, che attirano l'attenzione spontanea e promuovono la fiducia: solo un giocattolo, a volte, riesce a colpire inizialmente dove altri mezzi non possono, ma poi con la consuetudine perde la sua efficacia; il gioco motorio, invece, sia di coppia che di piccolo gruppo stimolando la percezione corporea, è un campo infinito di proposte ludiche diretto, coinvolgente e sempre nuovo, proprio perché rinnova le modalità comunicative primordiali (il dialogo tonico di Wallon e De Ajuriaguerra).

Dice Winnicott che "è bene ricordare sempre che il gioco è esso stesso una terapia. Fare in modo che i bambini siano messi in condizione di giocare è di per sé una psicoterapia che ha applicazione immediata e universale, e include lo stabilirsi di un atteggiamento sociale positivo verso il gioco ... È nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso

<sup>52</sup> M. SBERNA, *Giocchi di gruppo*, Milano, Città studi, 1993, p.35.

<sup>53</sup> D. W. WINNICOT, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974, p. 103.

<sup>54</sup> B. BETTELHEIM, *Il Buffone e il re. Il gioco del dell'adulto bambino e il sapere*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

<sup>55</sup> P. VAYER, *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Roma, Armando Editore, 1974.

dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé<sup>56</sup>. Ed è proprio Winnicott a descrivere la psicoterapia "come un gioco tra due persone. «La psicoterapia ha luogo là dove si sovrappongono due aree di gioco, quella del paziente e quella del terapeuta. La psicoterapia ha a che fare con due persone che giocano insieme. Il corollario di ciò è che quando il gioco non è possibile, allora il lavoro svolto dal terapeuta ha come fine portare il paziente da uno stato in cui non è capace di giocare ad uno stato in cui è capace». Nella fase iniziale vengono poste le regole del gioco (setting e contratto di lavoro), poi si crea pian piano un'alleanza terapeutica (bisogna aver superato la fase del «gioco di esercizio» secondo Piaget ed essere capace di «gioco sociale basato su regole»). Nella fase centrale della terapia si rivisitano alcune partite evolutive che sono state giocate male, si mette il «paziente» in grado di giocare quelle che non ha ancora giocato a causa di qualche blocco. E poi, ad un certo punto, si attiva il gioco delle trasferenze e controtrasferenze, anche se terribilmente serio, come lo è per il bambino.

Nella trasferenza, infatti, la persona adulta rivive il terapeuta come se questi fosse, ad esempio, sua madre o suo padre, ma grazie a questa finzione, il suo mondo emozionale, intellettuale ed interpersonale si rinforza e permane anche al di fuori del «gioco», andando così a far parte di quella configurazione complessa che chiamiamo personalità. Nella fase centrale della terapia si tratta di ripetere più volte lo stesso gioco (working through) per imparare a contenere e gestire l'ansia e altri sentimenti difficili, si tratta di rielaborare esperienze difficili per poterle integrare, si tratta a volte di fare delle prove per affrontare la realtà che si incontrerà fuori dalla terapia stessa, così come il bambino usa il gioco per fare degli esperimenti. Compito del terapeuta è certamente quello di giocare e giocarsi nella relazione terapeutica, ma facendo molta attenzione a non colludere, ossia a non giocare allo stesso livello! Il «paziente» gioca per ripetere il modo abituale di viverci, il terapeuta per aiutare ad esplorarlo e a viverlo in modo più umanizzante. Il terapeuta cambia il gioco facendolo, come un padre che giocando con il proprio figlio non diventa anche lui un bambino ma lo aiuta a diventare uomo.

La scelta del tipo di gioco e della modalità di partecipazione al gioco del terapeuta «non possono essere predeterminati da una tecnica. Occorre invece che sia riconosciuta, innanzitutto, la dinamica evolutiva in atto. Da qui, poi, potrà essere individuata la strategia più efficace per entrare in quello spazio evolutivo, secondo la modalità esperienziale più vicina a quello stadio e in grado di interagire con quella dinamica». Il gioco dei bambini non dura in eterno, ma è ben definito nello spazio e nel tempo, così come la terapia non può durare in eterno ed arriva il momento in cui bisogna concludere il gioco ed entrare nella realtà ... speriamo con una maggiore competenza nel giocare il grande gioco della vita<sup>57</sup>.

#### § 18) Gioco, sport e gioco-sport

Lo sport che rappresenta il gioco di regole più importante e diffuso del campo motorio-corporeo, spesso viene definito dagli studiosi come un fenomeno di tipo ludico. Tra il gioco motorio di regole e lo sport emerge un legame stretto e spesso sono considerati la stessa cosa anche nel linguaggio comune. Tuttavia, anche se possono evidenziarsi talvolta origini comuni, sussiste una differenza capitale, mentre il gioco è fatto per provare il piacere di farlo, lo sport per mettersi in competizione con o contro l'altro. È pur vero che sono molti i giochi basati sulla competizione, tuttavia in tutti questi, in quanto fenomeni ludici, prevale la libertà del giocatore di decidere le regole del gioco, di iniziare e di finire a piacimento, di giocare quando, dove e con chi vuole ecc., mentre nello sport il giocatore è giocato dalle regole, dall'organizzazione e dall'indotto del gioco (tecnici e allenatore, federazione e coni, sistema dei controlli antidoping, sistema delle scommesse più o meno lecite, sistema economico-finanziario di supporto ecc.); così accade che mentre quando non prova più piacere a giocare, il giocatore può uscire liberamente dal gioco, il giocatore nello sport è costretto da tutte le aspettative del sistema che gli incombe addosso (oltretutto dai contratti) a continuare suo malgrado ad offrire la sua prestazione alle medesime condizioni configurate in precedenza, finché il sistema medesimo non lo espelle dopo averlo accettato, a suo tempo, alle proprie condizioni.

Detto questo, però, poiché il mediatore educativo e didattico è il maestro, si può considerare che nella scuola l'aspetto ludico possa e debba rientrare intrinsecamente anche nella forma dello sport che rimane in ogni caso un enorme vettore di valori sociali, soprattutto quando si fa riferimento ai bambini e ai ragazzi per un loro avviamento alle attività sportive da definire nelle età successive; ciò che può spingere verso lo sport è il divertimento e il piacere di mettersi in gioco. In questo senso ciò che può accomunare gioco e sport è il fatto che entrambi consentono ai soggetti di soddisfare i loro bisogni di movimento, di autoaffermazione, di autostima, di socialità. Tuttavia nell'attività sportiva, a differenza dell'attività ludica, è sempre presente l'agonismo e dunque la ricerca di un risultato e di una prestazione che può facilmente diventare l'unico scopo che conta in soggetti dipendenti; inoltre ad una attività sportiva occorre la collettività, perché anche se praticata individualmente, presuppone la presenza di un pubblico, al contrario l'attività ludica può essere praticata in maniera solitaria.

<sup>56</sup> D. W. WINNICOTT, *Op. cit.* pagg. 97, 102 e 103

<sup>57</sup> Tratto da "Il gioco e la sua importanza" di G. Vittigni\* (da <http://www.isfo.it/files/File/2013/Vittigni13.pdf>)

Avere la responsabilità di conseguire una prestazione su cui contano sia il soggetto per la propria autoaffermazione, ma anche i compagni suoi per ottenere la vittoria del proprio gruppo, non è in sé un fattore negativo, se il significato della prestazione medesima non è rivestito di sensi e valori eccessivi e il livello della prestazione è aggredibile effettivamente dalle potenzialità del soggetto. La ricerca della prestazione e l'agonismo perciò devono essere inquadrati in un sistema di valori positivi. Solo allora, poiché il giocatore nello sport non sempre sarà in grado di giungere al risultato prefissato, come può facilmente accadere nella vita, lo si educa anche alla sconfitta, alla delusione e al fallimento, cosicché qualora ciò accada non si trova impreparato e quindi non si scoraggia, ma invece provvede ad un'auto-correzione e a riprendere subito l'impegno.

Perciò tutto ciò lo sport che si realizza nella scuola elementare è il "gioco-sport": questo termine ha un valore particolare perché è il risultato della conciliazione raggiunta dopo che l'ispettore A. Fabi, nel pieno dello sviluppo del primo protocollo d'intesa tra Coni e Ministero della P. I. (1980) aveva rigettato la concezione e la dizione di "mini-sport" che il Coni aveva proposto in seno ai corsi professionali di formazione dei maestri (patentati quali specialisti della disciplina) conseguenti al protocollo medesimo, come la più avanzata espressione dell'adattamento dello sport ai bisogni dei più piccoli (ed infatti da anni ormai tutte le società di un certo livello proponevano allora come propongono tuttora nel territorio di loro competenza iniziative di alfabetizzazione ai diversi sport per i bambini come il mini-basket per la pallacanestro, il mini-volley per la pallavolo e il mini-calcio per il calcio ecc.

Ma allora perché Fabi si era così accanito su tale meritoria iniziativa? Semplicemente perché il termine "mini" indica soltanto una riduzione degli spazi operativi, degli strumenti e degli altri elementi materiali caratterizzanti uno sport per adeguarli alle dimensioni corporee dei fanciulli, ma senza intaccarne la logica antagonistica (vincere è l'unica cosa che conta). Fabi, invece, nel solco dei pedagogisti personalisti aveva capito che il bambino e il fanciullo non hanno bisogno di fare sport, ma di giocare; lo sport è una forma adulta di gioco che va bene per gli adulti che ne accettano le positività e le negatività consapevolmente, ma non per i più piccoli che non sanno a cosa vanno incontro e non possono avere l'autocoscienza di capire a che tipo di fenomeno culturale stanno partecipando. Anche nella scuola media e superiore, infatti, il legislatore scolastico si era sempre preoccupato (finché avevano avuto spazio i pedagogisti personalisti) di inserire l'attività sportiva soltanto in un contesto culturale promozionale per la persona, cioè l'Educazione fisica che doveva con le sue prospettive educative e valoriali impedirne la ricaduta inevitabile in tutti quelle forme deprecabili cui ci ha purtroppo abituato lo sport professionistico.

Il gioco-sport di squadra, rappresenta per il bambino un'importante occasione di socializzazione, utile sicuramente per instaurare una relazione con gli altri, ma serve anche al soggetto stesso per costruire la propria personalità definendola, appunto, nel confronto con gli altri. Come il giocare, anche il fare "gruppo", far parte di una "comunità" in cui sentirsi accettato, è un bisogno fondamentale dell'uomo; l'esperienza del gioco-sport di squadra è educativa sotto tutti i punti di vista: quello della competenza sportiva, sociale, affettiva e cognitiva, per questo tutti i ragazzi, in speciale modo nel secondo biennio della Scuola Primaria, periodo in cui sono pienamente in grado di costruire un rapporto di collaborazione con gli altri, dovrebbero avere la possibilità di partecipare ad un gioco-sport di squadra.

#### § 19) Il gioco-sport nel secondo biennio della scuola primaria

Ma cos'è, dunque, questo gioco-sport? Per M. Mondoni *"il termine giocosport non significa sport in miniatura, e nemmeno addestramento specifico per imparare i fondamentali (modelli tecnico-esecutivi), ma significa un'attività che serve ad offrire al bambino opportunità a largo spettro con il suo totale coinvolgimento sotto l'aspetto cognitivo, emotivo, sociale e motorio. L'attività di giocosport, può ispirarsi ad una o più discipline sportive (individuali o collettive), ma ciò non deve essere intesa come un addestramento precoce ad una o più discipline sportive (condizionamenti, ritmi di esercizio, tempi ed allenamenti da rispettare, etc.) che finiscono con il negare la componente partecipativa e ludica del soggetto. Da proporre, quindi, l'atletica leggera, la ginnastica, il nuoto, il minibasket, il minivolley, il minicalcio, il minirugby, la minipallamano, etc. in forma ludica e divertente, senza esagerare. Occorre, però, preparare una base multilaterale solida, su cui costruire successivamente (educazione e sviluppo delle capacità senso-percettive, degli schemi motori di base e trasformazione progressiva degli stessi in abilità motorie specifiche, attraverso l'educazione e lo sviluppo delle capacità motorie)"*<sup>58</sup>. Questa è una sintesi concettuale che può andar bene sia per il Coni che per la scuola.

Rimane però da definire come realizzare tale concettualizzazione e se si da attenzione all'argomento come trattato sui vari testi che si trovano in commercio, ma anche alle Indicazioni nazionali sia quelle vigenti che quelle obsolete, non si ottiene che una gran confusione. Incominciamo, perciò, facendo riferimento al capitolo nono del testo adottato nel corso di Educazione motoria<sup>59</sup> e in particolare ai concetti

<sup>58</sup> Tratto da <http://www.mauriziomondoni.com/2014/04/il-gioco-sport-nella-scuola-primaria/>

<sup>59</sup> M. P. Dellabiancia, *Storia, pedagogia, metodologia e didattica dell'educazione motoria nella scuola dell'infanzia e primaria*, scaricabile dalla pagina dell'autore nel sito della facoltà di Sc. della Formazione dell'Univ. di Macerata, ed. 2016

dell'insegnamento in forma induttiva e alle sue tre forme di apprendimento spontaneo nella soluzione di compiti motori; così abbiamo un giusto esordio ma dobbiamo pur fare un passo in avanti verso una didattica che permetta il suggerimento di soluzioni motorie in ordine ai vari fondamentali delle diverse discipline sportive. Altrimenti si continua a proporre una formazione motoria globale senza entrare nell'area del gioco sportivo. D'altro canto, però, tale suggerimento non deve configurarsi come l'approccio tecnico dell'allenatore, basato su di una analitica descrizione del fondamentale, prima, cui uniformarsi strettamente, poi, e da automatizzare con numerose ripetizioni fino alla perfetta esecuzione nella copia precisa del gesto richiesto, infine. Questo percorso in tre passaggi può andar bene per la società sportiva che tende a valorizzare i migliori a scapito dei peggiori, ma non per la scuola che ha lo scopo di costruire competenze motorie (in questo caso di gioco sportivo) in tutti gli allievi a seconda delle loro possibilità, e non prestazioni di eccellenza in alcuni per vincere le gare.

Ma perché è inevitabile che la società sportiva tenda a valorizzare solo i migliori? Perché all'età di 8 o 9 anni sono ancora prevalentemente diffusi alcuni problemi di competenza motoria generale. Lo stesso Mondoni aveva detto che è necessario, prima di attivare il percorso di gioco-sport, assicurare una base multilaterale solida, e invece nella gran parte dei nostri ragazzi cosiddetti "normali" sia a scuola che nella società sportiva si possono evidenziare carenze di destrezza globale, o problemi di coordinazione oculo-manuale e oculo-podalica, o di strutturazione spazio-temporale. In tal senso possono procedere utilmente secondo modalità d'insegnamento/apprendimento tipiche dello sport (dove vale la prestazione) soltanto i migliori. Nella scuola, invece, il maestro personalizza l'atto didattico sulle competenze realmente possedute dai soggetti e perciò può (e deve) tener presenti vari livelli esecutivi con una didattica d'animazione (dove vale la competenza), diversa da quella addestrativa dello sport.

Per realizzare il gioco-sport, dunque, si danno due metodologie diverse (ma forse ancor più efficaci se usate in combinazione), già proposte almeno cinquant'anni fa in Francia da J. Le Boulch<sup>60</sup>: si tratta, per la prima, di realizzare giochi di gruppo "sport-free", ovvero giochi che non hanno nella loro struttura e funzione alcuna parentela diretta col gesto richiesto degli sport maggiori (come passaggio a 10; palla avvelenata; palla rilanciata; giochi della "palla in porta"; calcio, pallavolo e pallamano da seduti ecc.). Per la seconda, invece, si può avviare anche l'insegnamento dei fondamentali del gioco, per finalizzare l'apprendimento motorio sempre più alla pratica di quel determinato sport, ma senza utilizzare una didattica basata sulle ripetizioni (il drill sportivo) e inoltre a certe condizioni.

La principale condizione è che nella fase di avvio non si fissi l'attenzione del ragazzo su vari aspetti del fondamentale, ma se ne scelga uno "fondativo" o determinante e si lasci alla libera interpretazione del soggetto tutto il resto, in modo da favorire adattamenti e dimensioni personalizzate sulle proprie caratteristiche caratteriali e costituzionali. Altre condizioni, poi, sono sia di non attribuire un senso più o meno meritorio al gesto appreso, ma di lasciarlo scorrere in un processo generale di ludificazione dell'intera attività educativa, sia di non fissare l'apprendimento del gesto con ripetizioni sempre più o meno uguali, ma di introdurre nel compito motorio continue variazioni per far acquisire (ma non automatizzare) il gesto più completo possibile nel modo più libero possibile. Sono tutte le condizioni che derivano dalla teoria centro-encefalica del funzionamento motorio proposta dall'Autore nella sua opera fondamentale (tradotta in italiano da Nando Filograsso), cfr. Appendice prima in M. P. Dellabiancia, *Op. cit.* da pag. 47 a pag. 54.

#### Biblio e sitografia

- AA. VV., *Processi di apprendimento e proposte educative nella scuola materna, oggi*, Brescia, Istituto di Compiano "Pasquale Agazzi", 1983.
- AA.VV. *Giochi all'aria aperta*, Demetra, 1999
- AA. VV. *Giochi Tradizionali Italiani-Europei: tradizione e cultura*, FIGeST, AEJEST, 2006
- S. G. ADAMO, F. PORTANOVA, *Gioco*, Bergamo, Junior, 2002.
- R. AGAZZI, *Guida per le educatrici per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1961.
- A. ALBANESE, B. PAVAN, *Quale psicomotricità?*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 1990.
- C. ALIPRANDI, M. T. ALIPRANDI, *La scuola dell'infanzia. Teoria e didattica*, Teramo, Editori Giunti e Lisciani, 1993.

<sup>60</sup> LE BOULCH J., *Verso una scienza del movimento umano*, Armando, Roma 1975, *Educare con il movimento. Esercizi di psicocinetica per ragazzi da 5 a 12 anni*, Armando, Roma 1979, *Atti del primo corso, Unief*, a cura di R. Facheris Ranucci Roma 1981, *L'educazione psicomotoria nella scuola elementare*, Unicopli Milano 1989, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età prescolare*, Armando, Roma 1999

- B. AUCOUTURIER, I. DARRAULT, J L. EMPINET, *La pratica Psicomotoria*, Roma, Armando, 1986.
- P. L. BALDI (a cura di), *La psicomotricità*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1984.
- L. BALDUZZI, *Voci del corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- F. BARTOLETTA, *Scienze dell'educazione*, Napoli, Fratelli Conte Editori, 1995.
- R. BASSI, A. NERI (a cura di), *La scuola dell'infanzia e l'educazione psicomotoria*, Bologna, Il Mulino, 1980.
- E. BAUMGARTNER, *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- D. BERTAMINI, E. IACCHIA, S. RINALDI, G. REZZONICO (a cura di), *Gioco, socialità e attaccamento nell'esperienza infantile*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- G. M. BERTIN, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1973.
- B. BETTELHEIM, *Il Buffone e il re. Il gioco del dell'adulto bambino e il sapere*, Firenze, La Nuova Italia, 1989 e *Gioco e educazione*, in A Bondioli, *Il buffone e il re*, Scandicci, Firenze, La Nuova Italia, 1989.
- A. BIAGINI, *Educazione psicomotoria*, Bologna, Nicola Milano Editore, 1990.
- M. M. BISOGNI, *Osservazione e gioco*, Roma, Borla, 1999.
- P. BOCCIA, *Psicologia*, Napoli, Liguori Editore, 2007.
- A. BONDIOLI, *Far finta insieme. Condizioni, dinamiche, strategie*, Bergamo Junior '93, *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli, 2007 e *In gioco: ruoli, relazioni, affetti*, in "Bambini" Maggio, 1990.
- A. BONDIOLI, S. MANTOVANI (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 1987.
- L. BONGERMINO, *Psicomotricità per apprendere. Metodologia psicomotoria nella Scuola per l'Infanzia. Idee guida e diario di lavoro*, Taranto, Mandese Editore, 1984.
- J. S. BRUNER, A. JOLLY, K. SYLVA (a cura di), *Il gioco*, Roma, Armando, 1981.
- M. CALLARI GALLI, *Voglia di giocare*, Milano, Franco Angeli, 1982.
- L. CAMPIONI, *La prima infanzia*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- M. CANNAO, G. MORETTI, M. T. GALLI, G. VICO, *Psicomotricità e processi educativi*, Milano, Vita e Pensiero, 1980.
- M. CASTAGNA, *Role Playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti interpersonali*, Milano, Editore Franco Angeli, 2001.
- E. CATARSI, A. FORTUNATI, *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004.
- R. CERA, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- M. CHIARANDA, *Introduzione ad una pedagogia della società infantile*, Brescia, La scuola, 1976.
- P. CILENTO, A. MELUCCI FABBRINI, D. PEREGO, *Il giocattolo, il bambino, la società*, Lodi, Il Puntoemme/Emme Edizioni, 1975.
- D. CIRULLI, *Giochi di strada*, UniversItalia, 1998
- E. CLAPAREDE, *Psicologia del fanciullo*, Firenze, Universitaria, 1955.
- B. D'AMORE, F. FRABBONI, *Didattica generale e didattiche disciplinari*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- F. DE BARTOLOMEIS, *Sistema dei laboratori per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1968 e *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- L. DI GIUSEPPE (a cura di), *L'infanzia. Aspetti e problemi psicologici*, Edizioni Psiconline, 2006.
- M. FALCHI, *Una ludoteca a misura di bambino*, Brescia, La Scuola, 2004.
- N. FILOGRASSO, R. TRAVAGLINI (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- F. FINARDI, F. FRABBONI, M. TRAVERSI, C. VOLPI, *Costruire l'infanzia*, Napoli, Tecnodid, 1990.
- L. FORMENTI, *Psicomotricità a scuola. Promozione del benessere personale e relazionale*, Trento, Edizioni Erickson, 2009.
- F. FRABBONI (a cura di), *Giocare a scuola?*, Bari, Adda, 1995, *La scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1974 e *La scuola dell'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia editrice, 1984.
- F. FRABBONI, M. BALDACCI, *La qualità della didattica nella scuola che cambia*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- F. FRABBONI, PINTO MINERVA, *Manuale di Pedagogia generale*, Bari, Laterza, '99.
- F. FRABBONI, R. MARAGLIANO, B. VERTECCHI, *Il gioco*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.
- S. FREUD, *Al di là del principio del piacere*, Varese, Bruno Mondadori, 1998.
- F. FROEBEL, *I giardini d'infanzia*, Milano, Trevisani, 1988, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1967 e *Manuale pratico dei giardini d'infanzia*, Milano, Civelli, 1871.
- R. GIOBERTI, B. RAVAGLI, R. TOSCANI, *Comunicazione e linguaggio nell'età prescolare*, Brescia, Editrice La Scuola, 1978.

- F. GOMEZ PALOMA, *Corporeità ed emozioni, una didattica psicomotoria per la costruzione del saper...essere*, Napoli, Alfredo Guida Editore, 2004.
  - E. T. HALL, *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1968.
  - S. HESSEN, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, trad. it., Roma, Armando 1976.
  - J. HUIZINGA, *Homo ludens*, Torino, Einaudi, 1968.
  - A. LAPIERRE, B. AUCOUTURIER, *La simbologia del movimento*, Cremona, Edipsicologiche, 1983.
  - T. LOSCHI, *Insegnare nella scuola materna*, Roma, Carocci, 1999.
  - M. LOWENFELD, *Il gioco nell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
  - P. MANUZZI, *Pedagogia del gioco e dell'animazione: riflessioni teoriche e tracce operative*, Milano, Guerini, 2002.
  - P. MARCATO, *Gioco e dopogioco: con 48 giochi di relazione e comunicazione. Primo manuale italiano di debriefing del gioco*, Molfetta, Editore La Meridiana, 1995.
  - R. MASSA, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 1986.
  - M. MENCARELLI, *Infanzia. Progetto pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1987.
  - M. MONTESSORI, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1972 e *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1968.
  - F. MONTI, F. CRUDELI (a cura di), *Il gioco del pensiero*, Cesena, Società Editrice "Il ponte vecchio", 1996.
  - G. NICOLODI, *Maestra, guardami*, Bologna, Csfira, 1992.
  - C. PAGNOTTA, *Facciamo che ero... Il gioco simbolico nella scuola dell'infanzia*, Roma, Editore Carocci Faber, 2007.
  - N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e Criteri*, Roma, Armando, 2005.
  - J. PIAGET, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1972 e *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
  - F. RAVAGLIOLI, *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma, Armando, 1999.
  - *Rivista Innovazione Educativa dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna*, IRRE Emilia Romagna, Marzo - Aprile, n° 2, anno 2000.
  - *Rivista Innovazione Educativa dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna*, IRRE Emilia Romagna, Gennaio-Febbraio, n° 1, anno 2002.
  - G. RODARI, *Grammatica della fantasia*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
  - R. G. ROMANO, *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2000 e *L'arte del giocare*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2000.
  - J. ROUSSEAU, *Emilio*, Milano, Mondadori, 1997.
  - M. SBERNA, *Giocchi di gruppo*, Milano, Città studi, 1993.
  - C. SCURATI, G. ZANNIELLO, *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid, 1993.
  - G. STACCIOLI, *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci, 2008.
  - L. TRISCIUZZI, T. ZAPPATERA, *La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio nell'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 2007.
  - L. TRISCIUZZI, *L'attività formativa nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani '96, *Programmare per obiettivi nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1990, vol. II, Guida per il livello 3-4 anni e *Programmare per obiettivi nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1990, vol. II, Guida per il livello 4-5 anni.
  - P. TURANO, *Enciclopedia dei giochi tradizionali*, Ionia editrice, 2004
  - A. VALERIANI, *Il gioco nella storia dell'educazione*, in "Scuola Materna", 1993.
  - M. VALENTINI, *Arte del gioco e dell'animazione*, Editrice Montefeltro, 2001 e *Educare al Tempo Libero*, Editrice Montefeltro, 2002
  - P. VAYER, B. PUGLIA, *Gli oggetti dell'educazione psicomotoria. Attività del bambino e organizzazione della classe*, Roma, Armando Editore, 1996.
  - P. VAYER, *Educazione psicomotoria in età pre-scolare*, Roma, Armando Ed. 1989 e *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*, Roma, Armando Ed. 1974.
  - L. S. VYGOTSKY, *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, Roma, Armando, 1981 e *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1976.
  - W. WINNICOT, *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974.
  - G. ZANIBELLI, *Elementi fondamentali di psicomotricità*, Padova, Piccin, 1978 e *Condizioni per educare attraverso il gioco*, in "Scuola materna", 2000.
- Sitografia
  - [www.dellabiancia.it](http://www.dellabiancia.it)
  - [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)

- [www.giochidistrada.it](http://www.giochidistrada.it)
- [www.indicazioninazionali.it](http://www.indicazioninazionali.it)
- [www.orizzontescuola.it](http://www.orizzontescuola.it)
- [www.indire.it](http://www.indire.it)
- [www.puntoedu.it](http://www.puntoedu.it)
- [www.docenti.org](http://www.docenti.org)
- [www.provvbo.scuola.bo.it](http://www.provvbo.scuola.bo.it)

## Parte seconda: metodologia e didattica del gioco nella scuola dei più piccoli

### § 1) La dimensione ludica nella scuola dei più piccoli

Nella scuola oggi si assiste in generale, dal punto di vista pedagogico, ad un riconoscimento nei confronti dell'infanzia di nuovi diritti, nuovi bisogni, nuove competenze e nuove motivazioni che Frabboni riassume nelle parole *“dire”, “fare”, “pensare”, “sognare”,* e che, all'atto pratico, consistono nella *comunicazione*, nella *socializzazione*, nel *movimento*, nell'*autonomia*, nella *costruzione*, *esplorazione* e *fantasia*. Tutti elementi e bisogni questi ultimi che possono essere soddisfatti attraverso i linguaggi del gioco. Nello specifico del campo “Il corpo e il movimento” la *comunicazione* riesce ad attribuire, attraverso il gioco, valore educativo ai linguaggi verbali e non verbali; la *socializzazione* trova nel gioco il mezzo attraverso cui valorizzare i suoi repertori internazionali (attraverso i giochi di coppia e quelli di piccolo-medio-grande gruppo) e i suoi potenziali culturali (il gioco favorisce l'incontro fra le diverse etnie e i diversi bambini); il *movimento* ritrova nelle attività ludiche un ampio repertorio di locomozione e di coordinamento/controllo motorio; l'*autonomia* trova attraverso il gioco la possibilità di trasmettere al bambino la capacità di saper fare da sé; la *costruzione* si avvale del gioco per trasmettere al bambino un apprendimento basato sulla manipolazione, sull'azione e sull'osservazione; l'*esplorazione* si basa sull'infinita voglia di conoscere del fanciullo ed infine, la *fantasia*, considerata quale ‘fidanzata’ del gioco, poiché consente al bambino di fuggire dalla realtà, ma allo stesso tempo di rientrarci senza difficoltà<sup>61</sup>.

Se fino a ieri la scuola, dunque, si è basata su un dispositivo disciplinare, “luogo in cui si insegnano le discipline e si tiene la disciplina”, la sua supposta crisi epocale come cultura organizzativa e pratica formativa richiede una nuova messa in forma, ricercando il senso, oggi, delle pratiche, dei linguaggi, delle strategie di assegnazione di tempi e spazi. In tale prospettiva, per lo scrivente, il gioco non è una pratica ludica da permettere o delegare a qualche esperto (cfr. il progetto Sport di classe e tutti i progetti presentati dalle federazioni), ma perno trasversale di ripensamento di una forma-scuola che va oltre le tradizionali discipline, per organizzare quei territori intermedi che nascono dall'incontro fra saperi, linguaggi, generazioni diverse, fra bambini e bambine.

Così come sosteneva R. Massa che *“il meccanismo ludico, più che svolgere una funzione determinata, costituisca una delle condizioni fondamentali che rendono possibile l'accadere stesso del processo formativo”* e che la scuola possa in un certo senso essere guardata come messa in forma istituzionale di un *“contesto di gioco, entro il quale educatore e bambino compiono le loro mosse”*<sup>62</sup>. Si pensi, dunque, ad una pedagogia del gioco che dovrebbe poggiare sostanzialmente su un doppio sguardo: l'uno,

<sup>61</sup> F. FRABBONI (a cura di), *Giocare a scuola?*, Bari, Adda, 1995, p. 38.

<sup>62</sup> R. MASSA, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 1986, p. 232.

riferito al suo significato profondo che fa ripensare il contesto scolastico come complessiva messa in gioco di relazioni educative, fondate su una visione ecologica dell'organizzazione e, soprattutto, sull'atteggiamento animativo della situazione didattica da parte dell'insegnante che rende percorribile la conoscenza come desiderio e, senza fretta, lascia spazio agli imprevisti; l'altro attraversato dall'allestimento di specifiche esperienze di/sul/col gioco.

È opportuno, dunque, considerare a che condizioni può realizzarsi tale dispositivo; di quali tempi, spazi e competenze necessari; in quali errori frequentemente inciampi o da che cosa debba guardarsi e, infine, come gli insegnanti possano arricchirne l'espressione, così da prender atto di quegli che sono gli ingredienti fondanti, affinché il gioco, nelle sue potenzialità di arricchimento esistenziale, relazionale e cognitivo, possa diventare paradigma curricolare. La rivalutazione della funzione ludica nel contesto scolastico, secondo alcuni autori, è una conquista recente della società postmoderna. Via via si è andato acquisendo sempre più una consapevolezza dell'importanza del gioco e ci si è resi conto che il ludico è l'elemento costitutivo e imprescindibile dell'operare formativo in modo differenziato ma un po' per tutti, anche se ora noi pensiamo solo per i più piccoli. Per molto tempo è mancata la cosiddetta "cultura del gioco"; il contesto scolastico ha mostrato la sua incapacità di farsi garante, nei confronti del bambino, di un'esperienza ludica ricca, vissuta in tutte le sue potenzialità<sup>63</sup>.

Negli ultimi anni poi si è anche affermata l'ulteriore consapevolezza che il gioco è il luogo in cui tutto il progetto educativo e didattico ha modo di esistere e di realizzarsi; questa concezione nella scuola autonoma ha preso sempre più il sopravvento nelle menti di insegnanti e formatori, i quali hanno cominciato a esperire i momenti del gioco come mezzi alternativi ad altre pratiche educative, riscontrando notevoli e positivi risultati. La netta frattura tra il momento dello studio, le occupazioni serie e il momento dell'evasione, del relax, si sta man mano ricomponendo, si può dunque attingere al gioco per favorire la messa in atto di atteggiamenti costruttivi e positivi. Il gioco ha preso campo nel mondo della scuola e nella sfera educativa in maniera talmente determinante, da innescare l'esigenza e la necessità di uniformare spazi e tempi per le varie attività. Creare la giusta atmosfera, un ambiente rilassato, disinvolto, di libertà, è condizione necessaria affinché il bambino possa dominare la sua creazione ludica. Ma poi sono arrivate anche le determinazioni scientifiche delle Neuroscienze ad impostare una nuova visione dell'atto centrato sul corpo come condizione della cognizione (la teoria della conoscenza incarnata o "embodied cognition", cfr. M. P. Dellabiancia, *Nuove prospettive per la pedagogia del corpo e del movimento dai contributi delle neuroscienze cognitive (2006)*, in [www.dellabiancia.it](http://www.dellabiancia.it)).

Impostare specifici setting di gioco, così, costituisce una strategia utile a delineare confini, a individuare regole di comportamento, a sostenere e garantire un gruppo nel suo percorso di gioco. Il setting è la cornice organizzativa: esplicita per quanto tempo il gioco continuerà, in quali spazi, con quali modalità e regole e, soprattutto, a che scopo. I suoi vincoli funzionano quale allenamento ad entrare e ad uscire dalle situazioni, a riconoscere l'inizio e la fine di qualcosa. "L'organizzazione degli spazi e la distribuzione delle strutture dovrebbero essere tali da consentire attività di movimento, per giochi simbolici, per costruzioni e manipolazioni. Sarebbe difficile concepire un adeguato sviluppo del bambino attraverso il gioco senza un adeguato materiale ludico"<sup>64</sup>.

## § 2) Abitare lo spazio nel tempo

È quasi doveroso, dunque, porre una forte attenzione allo spazio di uso didattico, poiché spesso è l'ambiente stesso ad incorporare la funzione educativa. Tale aspetto non va assolutamente trascurato, piuttosto, deve necessariamente essere preso in considerazione, poiché per i piccoli lo spazio è essenzialmente uno spazio vissuto emotivamente, che si allarga o si stringe, appare caldo o freddo a seconda delle esperienze significative, belle e/o brutte, lì vissute. La presenza di oggetti rappresentativi di pezzetti di vita dei bambini e la possibilità che essi possano sia dividerli con altri, sia appartarsi, leggere o rintanarsi al riparo da sguardi perennemente presenti, rappresentano elementi di qualità della loro vita a scuola, nonché strumenti di organizzazione dei loro rapporti e dei loro apprendimenti.

La disposizione dei banchi, degli oggetti personali, l'allestimento dei cortili, la possibilità di accesso ai materiali è il linguaggio formativo indiretto, la cui regia è demandata agli insegnanti. Lo spazio, dunque, va predisposto, affinché sia abitato dai bambini, almeno dai più piccoli (nido e infanzia), non occupato, ciò significa che va progettato come mezzo pedagogico indiretto di sviluppo dei soggetti, va organizzato in modo da favorire autonome attività dei bambini; è luogo di cui avere cura, è luogo della concentrazione silenziosa individuale, come dei dialoghi. Va articolato, pertanto, in spazi individuali, condivisi, collettivi; va reso significativo attraverso materiali scelti non casualmente, che con le loro specifiche qualità esprimono la capacità di lettura adulta dei bisogni dei bambini, siano essi materiali morbidi o duri, strutturati o meno, poveri o ricchi, lisci o ruvidi, naturali o artificiali, freddi o caldi.

Una parte del lavoro degli insegnanti, dunque, va dedicata alla strutturazione e predisposizioni di angoli, così da rendere le aule più simili a dei laboratori coperti che a delle file di banchi, o i cortili a dei

<sup>63</sup> M. FALCHI, *Una ludoteca a misura di bambino*, Brescia, La Scuola, 2004, p.46.

<sup>64</sup> G. ZANNIELLO, *Condizioni per educare attraverso il gioco*, in "Scuola materna", 2000, p.114.

laboratori ambientali all'aperto. Più il contesto è "adeguato", motivante e ricco, più le stimolazioni rivolte al bambino saranno numerose e qualitativamente superiori. "Un ambiente opportunamente organizzato costituisce una soglia ottimale che innesca nel bambino il desiderio di nuove acquisizioni e nuove esperienze"<sup>65</sup>. L'importanza dello spazio è stata sottolineata ampiamente in letteratura: esso, nelle concezioni psico-pedagogiche è concepito come contesto formativo, come ambiente appositamente predisposto per il bambino e attorno a cui ruota tutta l'azione educativa; persino le recenti Indicazioni affermano che "l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. In particolare "lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredi e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante"<sup>66</sup>. È importante, in definitiva, che il luogo abbia delle caratteristiche di tranquillità e di riservatezza, che sia una stanza che non offra grandi occasioni di distrazione, sufficientemente grande, ma non dispersiva, accogliente.

Le considerazioni sul gioco all'interno delle istituzioni educative partono, inevitabilmente, dall'analisi della funzione delle attività ludiche nell'asilo nido, per poi procedere ad una riflessione sul valore della ludicità nella scuola dell'infanzia ed elementare. L'asilo nido e la scuola dell'infanzia sono considerati un luogo privilegiato in cui vengono offerte al bambino occasioni di arricchimento della propria personalità, un luogo ricco di stimoli intellettivo-cognitivi, linguistici, etico-sociali, motori, senso-percettivi, nonché uno spazio temporale ideale per favorire i processi relazionali e di socializzazione. Le situazioni formative che il fanciullo vive in queste istituzioni dal punto di vista dell'organizzazione del tempo, possono essere riassunte in tre punti: le situazioni di routine; le attività libere, le attività strutturate<sup>67</sup>.

Per situazioni di routine si intendono "quelle attività quotidiane, abituali, che rappresentano sequenze fisse di varia natura. Esse si riferiscono ad alcuni momenti organizzativi della vita come l'entrata, l'uscita, il saluto e a momenti "biologici" di cura personale come l'igiene, l'alimentazione, il riposo. E infine momenti funzionali come l'organizzazione degli spazi, la gestione di certi materiali, alcuni tipi di gioco ai quali più frequentemente si ricorre"<sup>68</sup>. Le attività quotidiane consentono, quindi, al bambino di acquisire conoscenze e competenze organizzative, nonché abilità comunicative convenzionali, attraverso l'intima relazione che viene a crearsi fra i fanciulli e fra l'adulto e il fanciullo, nelle routines.

Le attività libere svolte nel nido e nella scuola dell'infanzia richiedono uno spazio e dei materiali di gioco flessibili, un luogo riservato alle relazioni con gli altri bambini, diverso dal luogo in cui il bambino si relaziona con l'adulto. Questo genere di attività consente al fanciullo di acquisire diverse abilità, in particolare nel campo della psicomotricità e della comunicazione, ma non permette il conseguimento di obiettivi prefissati (teoria psicomotoria dei tre spazi: del senso-motorio, delle costruzioni e del travestimento).

Le attività strutturate vengono, infine, svolte quasi sempre con i medesimi materiali e negli stessi spazi, ambienti in cui l'adulto ricopre un ruolo stimolante e didattico, ad esempio, accompagnando ed aiutando il bambino a raggiungere degli scopi legati a degli obiettivi pedagogici. In questo ambito oltre all'individuazione delle situazioni più frequentemente vissute dal bambino, è poi importante individuare le caratteristiche specifiche della progettualità educativa e della progettualità didattica<sup>69</sup>, sempre tenendo presente che le attività strutturate proposte per i ragazzi della scuola dell'infanzia e i primi anni della primaria sono sostanzialmente quelle riferite alle tre tassonomie proposte nel capitolo decimo del testo indicato per il corso di Educazione motoria nella facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Macerata (M. P. Dellabianca, *Storia, pedagogia, metodologia e didattica dell'educazione motoria nella scuola dell'infanzia e primaria*. Edizione 2016)

### § 3) Il progetto educativo e didattico

La progettualità educativa riguarda: l'inserimento e la corretta organizzazione dell'ambiente, le relazioni sociali fra i bambini, l'autonomia dei fanciulli nei riguardi dell'ambiente e degli altri soggetti, la valutazione periodica delle competenze. La *progettualità didattica* si basa, invece, sulla scelta degli spazi in cui effettuare le esperienze, sulla scelta dei materiali da utilizzare, sulla scelta del gruppo dei bambini, sull'individuazione preliminare degli obiettivi, sul ruolo direttivo dell'adulto, sull'utilizzazione delle verifiche individuali.

All'interno dell'asilo nido, la strategia didattica comunicativa, strutturata o libera, che più di ogni altra sembra ottenere buoni risultati, è quella del gioco. I bambini piccolissimi riescono, ad esempio, a comunicare solo tramite "giochi a due" basati sulla mimica, gli scherzi, le filastrocche, i canti oppure sulle ninne nanne. In questi casi, l'adulto assume il ruolo di primo giocattolo per il bambino, poiché attraverso il contatto con la

<sup>65</sup> M. FALCHI, *Una ludoteca a misura di bambino*, Brescia, La Scuola, 2004, p.47.

<sup>66</sup> Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012, pag. 18

<sup>67</sup> F. FINARDI, F. FRABONI, M. TRAVERSI, C. VOLPI, *Op. cit.*, p. 105.

<sup>68</sup> F. FINARDI, F. FRABONI, M. TRAVERSI, C. VOLPI, *Op. cit.*, p. 108.

<sup>69</sup> *Ivi*.

figura adulta egli riesce ad esplorare, ad acquisire le prime informazioni e in cambio riceve dall'adulto rassicurazioni e conferme. I giochi motori proposti ai bambini dovrebbero essere di vario genere: spontanei, guidati, individuali e di gruppo.

La scelta del tipo di gioco da effettuare dipende dall'età del fanciullo: a partire dal secondo anno di vita sono più adatti i giochi di movimento che permettono di acquisire l'equilibrio e la deambulazione; a tre anni si preferiscono i giochi simbolici, quelli fatti con i coetanei e che prevedono l'uso delle bambole, dei tegamini, dei burattini e dei giornalini; sempre a tre anni si può iniziare a utilizzare la regola come dinamica di gioco. Lo scopo di questo genere di giochi è quello di far acquisire al bambino l'abilità della verbalizzazione, dell'animazione e dell'esplorazione dei materiali. Le attività ludiche preferite sono, quindi, quelle che si basano sulla manipolazione e sulla psicomotricità.

La manipolazione aiuta, per esempio, il bambino a comprendere la funzione degli oggetti nello spazio e per questo motivo necessitano di venire a contatto con una grande varietà di oggetti. Le attività ludiche finalizzate alla manipolazione sul "richiamo al fare" che "è per il suo destinatario infantile un invito a esplorare il mondo colorato degli oggetti, a toccarlo, guardarlo, manipolarlo, trasformarlo, per l'adulto è una didattica attiva in senso piagetiano, in cui l'azione concreta del bambino è premessa di più elaborate capacità intellettuali con cui costruire la realtà"<sup>70</sup>. Le attività manipolative aiutano il bambino ad acquisire maggiore sicurezza in se stesso, poiché comincia a conoscere gli oggetti da cui è circondato nel proprio contesto e ad instaurare relazioni significative con l'adulto.

La psicomotricità assume una funzione rilevante, dal punto di vista formativo nei primi anni di vita del bambino, poiché gli consente di esprimere la propria persona nella sua globalità attraverso l'atto motorio. L'azione motoria contribuisce, pertanto, all'integrazione dei diversi livelli di cui è composta la personalità del fanciullo: livello cognitivo, affettivo/relazionale e corporeo. In questo modo, il gioco rappresenta sicuramente uno strumento che può favorire il movimento, in quanto il "movimento nel gioco costituisce una delle modalità privilegiate grazie alle quali il bambino sperimenta e apprende quell'insieme di conoscenze, modi di essere, atteggiamenti e abilità che concorrono tanto al suo sviluppo sociale, quanto alla maturazione della sua dimensione affettiva e cognitiva"<sup>71</sup>. Il corpo, la pelle, il movimento rappresentano per il bambino il veicolo attraverso il quale poter comunicare con i coetanei, con l'adulto, con gli oggetti e con tutto il mondo esterno nella sua globalità. Il ruolo che l'adulto è chiamato ad assumere, al fine di favorire la psicomotricità infantile, è quello di attenersi e di rispettare le esigenze di ogni singolo educando, cercando di stimolare la motivazione e l'intenzionalità dello stesso.

Nell'ambito della psicomotricità al nido, l'adulto dovrebbe attenersi ad alcune semplici regole<sup>72</sup>: aiutare il bambino a porsi al centro del proprio agire, porre dei limiti all'espressività personale, dare molta importanza all'ascolto di sé e degli altri. Il ruolo dell'adulto e del docente, in questo modo, non è più quello di estraniarsi dai giochi del bambino, ma al contrario di giocare con lui, cercando di soddisfare i suoi bisogni motori e allo stesso tempo le sue esigenze cognitive e affettive.

Anche nella scuola dell'infanzia il gioco rientra tra le attività principali e fondamentali, seppure non sempre è rispettoso dei ritmi individuali di ogni bambino. Per ovviare a ciò, il docente dovrebbe evitare di intrattenere il bambino con giochi che non rispettano il suo livello di sviluppo, mortificando, così, le sue potenzialità apprenditive. L'utilizzazione degli indovinelli, la somministrazione di problemi complicati, la compilazione dei puzzle possono, per esempio, rappresentare dei giochi utili all'arricchimento del patrimonio linguistico e del lessico del soggetto. Altrettanto importanti sono quei giochi attraverso cui il docente rispetta i bisogni di ogni fanciullo, approntando così attività ludiche individualizzate<sup>73</sup>. La scelta dei giochi non può, però, sempre ricadere solo su quelli ben articolati e strutturati, a volte è anche utile lasciare che il bimbo giochi con materiale amorfo, a cui può dare liberamente forma, sviluppando, in questo modo, la sua creatività e immaginazione.

Oltre alla qualità dei giochi, è anche importante riflettere sulla loro quantità, la quale non può essere eccessiva, poiché non è quella che contribuisce alla crescita del fanciullo. A tale riguardo, M. Montessori ricorda che il "bambino non ha bisogno di stimoli che lo risvegliano, che lo mettano in rapporto con l'ambiente reale. Egli è sveglio e i suoi rapporti con l'ambiente sono innumerevoli e continui. Egli ha bisogno, invece, di ordinare il caos formato nella sua coscienza dalla moltitudine di sensazioni che il mondo gli ha dato"<sup>74</sup>. Ulteriori suggerimenti sulle tipologie di giochi da effettuare con i bambini dai due ai sette anni derivano da O. Decroly, il quale ricorda che i giochi visivi, uditivo-motori e di percezione del corpo agevolando lo sviluppo delle percezioni sensoriali e dello schema corporeo, preparano l'avvio al calcolo aritmetico e alla lettura.

A differenza di quanto accade nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia, in quella primaria, infine, può progressivamente prevalere il primato del cognitivo sul ludico. Alle elementari si tende, infatti, seppur con progressione che vede un primo anno ancora orientato sul progetto della scuola precedente e un primo

<sup>70</sup> A. BONDIOLI, S. MANTOVANI (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 1987, p. 30.

<sup>71</sup> E. CATARSI, A. FORTUNATI, *Educare al nido*, Roma, Carocci, 2004, p. 178.

<sup>72</sup> *Ivi*.

<sup>73</sup> M. MENCARELLI, *Infanzia. Progetto pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 274.

<sup>74</sup> M. MONTESSORI, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1968, pp. 113-115.

biennio in cui si attua il passaggio sempre regolare e progressivo alla nuova impostazione, a creare una netta separazione tra il lavoro intellettuale e il gioco, tra il tempo scolastico e quello libero. Le tipologie di giochi che potrebbero, però, essere effettuati nella scuola elementare sono molteplici e diversamente creative come, per esempio, il gioco di ricerca-azione, che vede i bambini impegnati nella raccolta di testimonianze ludiche del passato o dell'ambiente culturale circostante, raccolte attraverso delle interviste somministrate ai nonni e nel recupero di antichi giocattoli, al fine di consentire al bambino una riappropriazione di giochi caduti in disuso e, in alcuni casi, di ricostruirli.

#### § 4) Il gioco nel curriculum della scuola dell'infanzia

Da molti anni la scuola dell'infanzia è alla ricerca della propria identità pedagogica ed è per affermare una propria fisionomia non ancillare rispetto alla scuola primaria che si è spesso auto-proclamata come "scuola del gioco", una scuola nella quale s'impara a giocare e si impara giocando. In realtà, alla diffusa consapevolezza del diritto del bambino al gioco, non sempre si accompagnano, nei contesti educativi prescolari, né condizioni favorevoli al sostegno dell'attività ludica, né un'adeguata riflessione pedagogica sul modo con cui le esperienze ludiche andrebbero allestite e condotte.

A partire dai 3 anni, che segnano l'ingresso del bambino nella scuola dell'infanzia, il gioco assume il connotato di attività didattica vera e propria. È attraverso l'attività ludica, il gioco libero e spontaneo, ma spesso anche strutturato, che avviene il raggiungimento degli obiettivi didattici di questo grado scolastico. Il gioco nella scuola dell'infanzia assume connotati di complessità e di strutturazione maggiori rispetto al nido. Può essere gioco motorio e psicomotorio, anche combinato a quello linguistico, grafico e simbolico che l'educatore propone al bambino contribuendo alla costruzione di una serie di abitudini e di rapporti comportamentali interindividuali concorrenti a formare la sua personalità mentre costituiscono, al contempo, gli obiettivi formativi dell'attività didattica di questa scuola. Il gioco nella scuola dell'infanzia, pertanto, diviene "il motore di tutta l'attività didattica formativa. Senza il gioco l'intervento dell'insegnante diverrebbe un'attività scolastica oppressiva"<sup>75</sup>.

La programmazione degli obiettivi da raggiungere, alla fine di ogni anno della scuola dell'infanzia, deve accordarsi a quella di obiettivi intermedi di comportamento, cioè di obiettivi da raggiungere periodicamente nel corso dell'attività didattica<sup>76</sup>. Gli obiettivi, finali di capacità nel primo anno di scuola dell'infanzia sono:

- l'acquisizione dell'autonomia personale;
- l'autocontrollo;
- l'acquisizione dell'Io corporeo.

Lo sviluppo del bambino si articola declinandosi nei cinque campi d'esperienza educativa secondo le indicazioni nazionali vigenti; tali campi sono definibili e strutturabili in cinque aree di sviluppo, secondo Trisciuzzi (proposta datata, ma ancora valida in principio oggi, se declinata nelle nuove dimensioni delle Indicazioni per il curriculum 2012), ciascuna con propri obiettivi finali di capacità e obiettivi intermedi di comportamento: l'area della psicomotricità segmentaria, l'area della psicomotricità comportamentale, l'area del linguaggio verbale, l'area delle capacità logico-matematiche e l'area prattognosica o della motricità fine.

Ogni obiettivo didattico individuato all'interno di ciascuna area può essere perseguito grazie all'attività ludica. Il gioco, allora, si qualifica in quanto attività ludiforme, avente cioè aspetto ludico, ma al contempo valenza didattica e formativa. Attraverso i giochi relativi alle sopraindicate aree di sviluppo, per ogni anno di scuola dell'infanzia, vengono programmati degli apprendimenti, i quali strutturano a loro volta dei comportamenti tali da porre le basi per i processi di maturazione che costituiranno il substrato della futura personalità del bambino.

Il compito dell'educatore non è, pertanto, un compito facile. Si richiede una conoscenza specifica dello sviluppo del bambino anno per anno, mese per mese per imbastire l'attività educativa in maniera spontanea, ma al contempo programmata. La scelta dei giochi e la capacità di motivare i bambini al gioco rappresenta la principale qualità professionale dell'educatore di scuola dell'infanzia. Bisogna tenere costantemente monitorati gli obiettivi da raggiungere, che vengono perseguiti nella veste di un gioco piuttosto che di un altro. L'importante è che l'educatore abbia sempre in mente a quali obiettivi di comportamento e di conoscenza tendere nell'allestimento di ciascun gioco.

#### 3 Anni

Con l'ingresso nella scuola dell'infanzia, il bambino si appresta, infatti, ad accogliere in sé un patrimonio culturale maggiore e, anche se le sue azioni sono ancora grossolane, tuttavia non gli manca l'abilità in molti aspetti come il camminare con sicurezza, correre, salire e scendere le scale, pedalare un triciclo. Dal punto di vista linguistico il bambino di tre anni ha consapevolezza dell'uso della parola, la utilizza per esprimere i propri bisogni, per ricevere conferme al proprio comportamento, per farsi capire e dialogare

<sup>75</sup> L. TRISCIUZZI, *L'attività formativa nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1996, p. 77.

<sup>76</sup> L. TRISCIUZZI, *Programmare per obiettivi nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1990, vol. II, Guida per il livello 3-4 anni, p. 6.

con i compagni con cui gioca. Comprende molte cose, distingue grande-piccolo, aperto-chiuso, sopra-sotto, vicino-lontano, ma la sua percezione spaziale e del mondo è ancora egocentrica. Il passaggio dall'egocentrismo infantile, che oltre ad essere percettivo è anche visivo, linguistico e sociale, avviene con l'abbandono di un tipo di pensiero ancorato a simboli e l'assunzione di uno basato su *significanti arbitrari* di carattere sociale.

#### A. Area della corporeo-motricità segmentaria.

Prendendo in considerazione 5 aree funzionali dello sviluppo del bambino, si può dire che per quanto concerne quest'area, tenendo per esempio a riferimento l'obiettivo di "togliersi il cappotto o la giacca" si può proporre un gioco in cui gli obiettivi saranno correre e fermarsi nel contesto di un gioco organizzato, conoscere e nominare le parti del corpo (per l'area psicomotoria); nominare oggetti e persone ed eseguire ordini semplici (per l'area del linguaggio verbale); ripetere filastrocche e canzoni (per l'area logico-matematica). Utilizzando vecchi abiti, vestaglie, cappelli, sciarpe, borse e cinture, si fanno indossare tutti gli indumenti ad un bambino. Un altro bambino drammatizzando una canzone dovrà indossare uno alla volta tutti i vestiti del primo bambino che alla fine rimane solo con il bastone e rincorre l'altro che scappa. Grazie alla reiterazione dei movimenti richiesti dal gioco e volti ad indossare e togliersi gli indumenti, si persegue l'obiettivo di conoscenza psicomotoria e prattognosica dell'atto di vestirsi/svestirsi.

#### B. Area della corporeo-motricità comportamentale.

Uno degli obiettivi dei tre anni per quest'area è "capire quando è il proprio turno in situazione di gioco". Sicuramente adatto al raggiungimento di questo obiettivo è l'utilizzo della palla, già presente nelle attività proposte a partire dai due anni. È, infatti, il tipo di gioco da proporre con tale strumento a doversi adeguare alle capacità del bambino nelle varie età. A tre anni si può proporre un gioco collettivo, seduti in cerchio a gambe divaricate. L'obiettivo, per l'area corporeo-motoria, sarà afferrare la palla con le mani. Lo svolgimento consisterà nel far lanciare la palla rasoterra da un bambino verso un compagno dopo avergli fatto pronunciare il nome del compagno. Il gioco, coordinato dall'insegnante che avrà cura che i passaggi non avvengano sempre tra gli stessi bambini, terminerà quando tutti i bambini avranno ricevuto e rilanciato la palla. Imparare quando è il proprio turno in situazione di gioco è indubbiamente un'abilità che si acquisisce con l'esperienza e con l'abitudine e che in questo caso accomuna gioco motorio e gioco sociale. La socializzazione dell'attività ludica è una dimensione che compare gradualmente durante lo sviluppo del bambino il cui pensiero, nell'età 3-6 anni, si avvia ad essere sempre meno egocentrico, sviluppo che deve essere accompagnato da una adeguata scelta di attività ludico-didattiche.

#### C. Area del linguaggio verbale.

Sarebbe auspicabile abituare il bambino a chiedere ciò che desidera o esprimere i propri bisogni utilizzando un linguaggio corretto. In una società o in un ambiente culturalmente evoluto l'obiettivo di comportamento "formulare frasi semplici" è solitamente raggiunto a tre anni o poco più. Non è da considerarsi negativo l'uso da parte del bambino di espressioni dialettali o termini provenienti dal vernacolo. È da scoraggiare, invece, l'uso del gergo infantile. A livello di questo obiettivo l'uso dei pronomi è limitato all'uso di "mio" o "tuo". Tutte le attività sono fonte di stimolo linguistico e devono essere adeguatamente utilizzate dall'insegnante.

Un gioco utile alla stimolazione linguistica può essere quello della *tombolina di animali, oggetti o frutta*. Gli obiettivi saranno conoscere tre colori, conoscere forme uguali, comprendere il concetto di grande/piccolo e di dentro/fuori (per l'area logico-matematica) e riconoscere gli elementi di un'immagine (per l'area del linguaggio verbale). L'insegnante dovrà spiegare accuratamente il gioco ai bambini, facendo loro osservare le immagini, discutendo con loro su ciò che si vede e procedendo secondo le regole del gioco stesso. Dopo un periodo iniziale di direzione dell'adulto i bambini saranno in grado di procedere da soli in piccolo gruppo. Si potrà iniziare dalla tombola degli animali, le cui immagini sono più immediatamente percepibili e comprensibili per i bambini di 3 anni. Ogni volta che viene pescato da un sacchetto l'immagine di un animale, il bambino dovrà osservare se nella sua schedina compare la medesima immagine e dovrà coprirlo con un cartoncino. Vince, naturalmente, il bambino che per primo avrà completato la copertura della propria cartella di animali, dimostrando di aver raggiunto l'obiettivo di riconoscere attraverso le immagini i diversi animali.

#### D. Area logico-matematica.

In tale area il raggiungimento dell'obiettivo di comportamento "conoscere e distinguere tre colori" inizia prima con la conoscenza di un colore, di solito un oggetto definito con il suo colore, ad esempio una matita rossa, a cui viene associato successivamente un secondo e poi un terzo. Il gioco proposto per il raggiungimento di questo obiettivo è *la caccia agli oggetti di diverso colore*. Gli obiettivi saranno correre e fermarsi in un contesto di gioco organizzato, discriminare e abbinare colori e forme (per l'area corporeo-motoria); distinguere e conoscere colori, raggruppare oggetti per colore, forma e funzione (per l'area logico-matematica).

L'insegnante chiederà ai bambini di cercare oggetti di tre colori. I bambini, a piccolo o grande gruppo, inizieranno la ricerca in seguito ad un segnale stabilito, dall'insegnante, come il battito delle mani, e porteranno gli oggetti in punti stabiliti precedentemente. Il gioco prevede che i bambini si muovano attivamente alla ricerca degli oggetti colorati: così l'insegnante, che non dovrà dare in alcun modo suggerimenti, sarà in grado di cogliere, attraverso l'iniziativa dei bambini, il loro grado di conoscenza. Il bambino che avrà ben interiorizzato la distinzione dei colori partirà immediatamente alla ricerca, quello invece che ancora avrà difficoltà in questo senso si muoverà verso oggetti di colore diverso da quello richiesto, oppure partirà in ritardo osservando prima il comportamento dei compagni e agendo per imitazione degli stessi. Il gioco è, inoltre, in grado di far emergere precocemente eventuali deficit a carico della vista.

#### *E. Area prattognosica.*

La sviluppo della motricità fine, unita alla conoscenza del movimento da parte del bambino, può essere stimolata dal "gioco con materiale ad incastro". Il raggiungimento di tale obiettivo impegna il bambino nell'osservazione, nella comprensione del gioco, in un certo sforzo muscolare, richiedendo un movimento fine e calibrato. L'insegnante dovrà proporre ai bambini incastri adeguati alle loro capacità osservative, percettive e mentali. Si può iniziare con incastri di forme geometriche, in seguito passare a frutta, animali, ecc. per terminare con oggetti molto piccoli, come i chiodini di plastica o legno. Sono giochi motori che richiedono al bambino prese di maggiore o minore difficoltà, precisione e creatività. Il bambino vi si avvicina attirato dai colori vivaci e dal desiderio di dare espressione alla più individuale creatività, che sono le attrattive del gioco stesso e, al contempo, si deve impegnare in uno sforzo immaginativo, rappresentativo, motorio e prattognosico che fornisce all'insegnante la misura delle sue capacità.

#### *4 Anni*

Mentre i tre anni si caratterizzano come un'età di passaggio, un salto di qualità che porta il bambino dalla prima alla seconda infanzia, i quattro anni sono un'età di assestamento. Sul piano dello sviluppo motorio il bambino di quattro anni è, in grado di eseguire semplici esercizi atletici, su quello delle prassie è, invece, ancora abbastanza limitato. Linguisticamente, espone gli avvenimenti in ordine cronologico, ma le capacità induttive e deduttive sono ancora assenti, comprende messaggi complessi, ma si esprime con un pensiero consecutivo e associativo, a volte in modo prolisso o con una sintassi povera.

Dal punto di vista cognitivo, comprende semplici concetti spaziali e temporali, rapporti topologici e sequenze logiche. Il controllo emotivo è difficile, alterna momenti di capricci ad altri in cui esprime maturità, le capacità di astrazione sono notevolmente migliorate e pone molte domande all'adulto. Gli obiettivi generali dei quattro anni riguardano: il bisogno di autonomia personale; il bisogno di autocontrollo; la presa di coscienza dello spazio, degli oggetti, delle persone. Anche per i quattro anni è possibile osservare lo sviluppo del bambino nell'articolazione nelle aree settoriali già viste per i tre anni (l'area della corporeo-motricità segmentaria, di quella comportamentale, del linguaggio verbale, della logico-matematica e prattognosica<sup>77</sup>).

#### *A. Area della corporeo-motricità segmentaria.*

Un obiettivo di comportamento come "colorare entro un contorno", oltre a rispondere agli scopi educativi di sviluppare la motricità fine e la coordinazione oculo-motoria, impegna il bambino in un'attività che lo coinvolge particolarmente dal punto di vista emozionale. Il colore rappresenta un'emozione e l'abitudine di colorare entro spazi delimitati richiede uno sforzo emozionale che va a beneficio della maturazione della personalità. L'uso del colore aiuta a livello psichico un'educazione al controllo dell'emotività visiva. Si tratta, inoltre, di un gioco che offre ai bambini momenti distensivi e di divertimento.

I giochi che si possono fare con carta e matita, colori ad acqua, colori a dita, pennarelli, matite a cera, gessetti sono tantissimi. Non bisogna sottovalutare la tecnica grafica, in quanto ogni mezzo implica capacità diverse più o meno difficili e ogni insegnante le deve adottare corrispondentemente al livello dei bambini. Per i quattro anni le tecniche grafiche e pittoriche saranno tese ai seguenti obiettivi formativi: distinguere la figura dallo sfondo, cogliere un particolare in una figura (per l'area psicomotoria); distinguere e conoscere i colori (per l'area-matematica). L'incapacità o il rifiuto da parte del bambino di colorare entro le righe dei contorni potrebbe denunciare difficoltà a livello visivo o nella coordinazione oculo-manuale.

Si suggeriscono per il raggiungimento dei suddetti obiettivi le seguenti tecniche pittoriche:

- pennarello: l'insegnante prepara delle schede e invita i bambini a colorare il disegno in tutte le sue parti o solo in alcune;
- matite a cera: con lo stesso procedimento dell'utilizzo dei pennarelli;
- pittura a pennello: con lo stesso procedimento, graduando la difficoltà con la variazione della grandezza dei pennelli;

<sup>77</sup> L. TRISCIUZZI, *Programmazione per obiettivi nella scuola dell'infanzia*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1990, vol. II, Guida per il livello 4-5 anni, p. 8.

- pittura a spugna: l'insegnante prepara sagome di cartone e relativi contorni che il bambino porrà sopra fogli e colorerà con la spugna intinta nella tempera;
- gessetti colorati: i bambini disegnano liberamente con più colori alla lavagna o sul marciapiede della scuola.

#### *B. Area della corporeo-motricità comportamentale.*

In questa area fondamentale è l'importanza della percezione visiva come regolatrice di tutta l'attività percettiva del bambino e, nondimeno, dell'attività di pensiero. L'obiettivo di comportamento "discriminare e abbinare forme e colori" investe anche la simbologia e la valenza emotiva degli oggetti, partendo dalla conoscenza delle forme geometriche e dei colori per arrivare al codice. Le attività ludiche dovranno essere proposte come scoperta, come manipolazione per l'esplorazione e la costruzione di oggetti, come il *gioco del semaforo*. Gli obiettivi saranno: saper correre (per l'area psicomotoria); distinguere e conoscere i colori (per l'area logico-matematica). Il gioco consiste nell'utilizzare delle palette di cartoncino con sopra disegnate delle indicazioni forma/colore per stimolare il bambino a movimenti precisi.

Esempio: triangolo rosso = correre velocemente; cerchio verde = eseguire movimenti richiesti molto lentamente; quadrato giallo = eseguire movimenti richiesti in posizione seduta; rettangolo nero = stop. L'insegnante mostrerà ai bambini ora una palette, ora un'altra, dopo aver spiegato loro il significato simbolico di ciascuna. Così, si potrà stimolare ed affinare nei bambini la capacità di discriminare i significati delle varie palette-simbolo, abilità che consta in due fondamentali passaggi: discriminazione di forme e colori; comprensione del codice tramite il passaggio dal significante al significato (dalle palette, all'azione che simboleggiano). Tali cartelli-palette potranno, inoltre, divenire, a discrezione dell'insegnante, dei codici comunicativi convenzionali per il gruppo di bambini di una sezione e venire utilizzati anche in altre situazioni o attività didattiche.

#### *C. Area del linguaggio verbale.*

A questa età il repertorio linguistico si acquisisce facilmente. I vocaboli, i modi di dire, le espressioni, i neologismi vengono appresi dal bambino nel contesto sociale della scuola dell'infanzia. I giochi linguistici, pertanto, andranno proposti prevalentemente in gruppo, anche se lo stimolo individuale può essere in certi casi migliore. Sicuramente "elaborare il contenuto di un'immagine senza sollecitazione" è uno degli obiettivi da perseguire per un armonico sviluppo del linguaggio, in questa fascia di età. Molti sono i giochi di lettura di immagini che si possono proporre, utilizzando libri, cartine, foto, disegni fatti dall'insegnante o dai bambini stessi.

Gli obiettivi specifici di questa capacità saranno: l'elaborazione di sequenze logiche, la riproduzione di ritmi e di sequenze logiche (per l'area logico-matematica); riconoscere gli elementi di un'immagine (per l'area del linguaggio verbale). Un gioco atto a raggiungere tali obiettivi sarà proporre ai bambini immagini di vario tipo e invitarli a descriverle. Sarà molto utile, anche, mettere a disposizione dei bambini spazi e materiali da poter consultare e osservare nei momenti di gioco libero.

#### *D. Area logico-matematica.*

Lo sviluppo delle capacità logiche possono venire stimolate dalla conoscenza delle sequenze ritmiche, come i ritmi del corpo (il respiro, il battito cardiaco), i ritmi prodotti da alcune parti del corpo (il battito delle mani o dei piedi, lo schioccare della lingua o delle dita, il ritmare con la voce). La capacità di "riprodurre ritmi e sequenze logiche" impegna la memoria e l'attenzione, oltre che collegarsi alle abilità motorie ed uditive. Seguire o scandire ritmi sono, inoltre, abilità che i bambini possono raggiungere prima ancora di imparare a contare.

Si possono proporre giochi ritmici utilizzando come strumento il tamburello, dei legnetti o le maracas. Gli obiettivi specifici saranno: distinguere rumori diversi e abbinare movimenti a suoni diversi (per l'area psicomotoria). Dopo che l'insegnante avrà battuto sul tamburello alcuni ritmi semplici, inviterà i bambini dapprima a correre, camminare, saltare in base a tali ritmi, poi a riprodurli battendo le mani o battendo i piedi e, da ultimo, utilizzando semplici strumenti musicali come i legnetti o le maracas.

#### *E. Area prattognosica.*

A quattro anni i bambini possono essere sottoposti per la prima volta alla misurazione delle abilità prattognosiche con la prova dei labirinti. Si tratta di vie obbligate di percorrenza tra un'entrata e un'uscita. Possono essere semplici con una via breve e ben visibile, oppure complessi con vie tortuose. Naturalmente la maggiore o minore complessità è rapportabile alle diverse età del bambino. L'obiettivo didattico riguarda sia la comprensione del compito, il bambino deve tracciare con una matita la strada da percorrere fino all'uscita, sia la capacità di rappresentarsi mentalmente in anticipo la strada del labirinto.

Il bambino deve formarsi una "mappa mentale" della via da percorrere e il compito si considererà raggiunto se il bambino riuscirà a far trovare al topolino, ad esempio, la via d'uscita dove sta il formaggio, senza incappare in vie chiuse, senza tornare indietro, evitando di ripassare sul segno tracciato o staccare la penna dal foglio, che significherebbe la necessità di vedere meglio il tracciato da percorrere. Tuttavia a

questa età, in caso di errore si può far ripetere la prova ancora una volta. Vi sono, infatti, labirinti di diversa difficoltà e rapportabili anche all'età della scuola primaria, dove l'utilizzo di queste prove ha un carattere di vero e proprio test di abilità prattognosica. Alla scuola dell'infanzia, invece, l'utilizzo dei labirinti ha più che altro un valore di prova prognostica riguardo alle capacità prattognosiche del bambino ed è auspicabile, pertanto, proporli in forma ludica, lasciando al bambino il tempo e le interruzioni necessarie allo svolgimento del compito.

### 5 Anni

Il bambino di cinque anni è un "piccolo uomo" in cui sboccia la maturità sociale. Dal punto di vista motorio si muove con estrema sicurezza: è in grado di saltare una corda correndo, imita correttamente i movimenti di un modello, sa abbottonarsi e fare un nodo, rispetta, o almeno conosce, le regole di gioco, distingue il prima e il dopo, la destra e la sinistra su di sé. Per quanto riguarda lo sviluppo linguistico mostra un linguaggio molto funzionale, ma gli interventi e le domande sono significativi e pertinenti. Nell'area logico-matematica sa ordinare e classificare oggetti, forme e colori, sa distinguere e usare concetti di natura diversa, anche morale, tuttavia deve ancora affinare la percezione della realtà che, pian piano, nel corso di questo anno, lo porterà a voler decifrare il significato dei simboli grafici e numerici. Il bambino di cinque anni è molto più consapevole delle differenze fisiologiche dei sessi, è capace di mostrare ansia e paura, anche se solitamente, dal punto di vista emotivo, così come da quello cognitivo, è sicuro di sé ed equilibrato. In questo anno, il passaggio alla scuola primaria rende più complessi gli obiettivi del comportamento interpersonale e sociale, cognitivo e prassico.

#### A. Area della corporeo-motricità segmentaria.

Al bambino di cinque anni in quest'area è richiesto, senza dubbio, di riuscire a fare un fiocco. Si tratta di un'abilità che viene stimolata dalla percezione visiva: il bambino apprende a fare il fiocco per imitazione, in seguito è la memoria motoria che è determinante. Inoltre, di solito, all'inizio il bambino si cimenta facendo il fiocco ad un compagno. Per il raggiungimento di questo obiettivo psicomotorio si può proporre il gioco "la fabbrica delle scarpe". Dopo aver dotato i bambini di spago e di vari supporti di cartoncino, al "via" dell'insegnante i bambini dovranno infilare lo spago in appositi fori dei cartoncini e riuscire poi a fare il "fiocco" alle scarpe. È necessario che prima dell'inizio del gioco l'insegnante abbia dato dimostrazione del compito.

Il bambino di cinque anni è stimolato fin dall'inizio dell'anno scolastico a cercare di allacciarsi le scarpe (sia che si tratti di fibbie, clips o lacci di stoffa). L'insegnante dovrà mostrare i movimenti, atti alla realizzazione di un fiocco: la ripetizione di questi movimenti a scuola e a casa, grazie alla collaborazione della famiglia, renderà il bambino in grado di apprendere la tecnica fino a far scattare in lui l'automatismo: questo è l'obiettivo da perseguire al termine di questo anno, a patto che non vi siano nel bambino problemi di ordine psicomotorio.

#### B. Area della corporeo-motricità comportamentale.

La distinzione di destra e sinistra è indubbiamente uno degli obiettivi del bambino di cinque anni nel settore della psicomotricità globale. Il problema investe quello della dominanza laterale e il successivo apprendimento della scrittura. La dominanza è genetica e, pertanto, non va modificata da interventi didattici che potrebbero, invece, avere ripercussioni nel bambino a livello emotivo e a livello scolastico. La dislessia ad esempio, che consiste spesso in una confusione tra orientamento a destra e a sinistra, può avere origine da un mancinismo contrastato. L'insegnante deve, pertanto, osservare bene il bambino di cinque anni, che di lì a poco passerà alla scuola primaria, per vedere con che mano svolge certe azioni spontanee, ad esempio con che mano lancia una palla, afferra un giocattolo, tiene le posate, ecc.

Un gioco didattico utile a fissare cognitivamente la conoscenza della lateralità sarà quello delle *orme di mani e piedi*. Dopo aver preparato delle orme di piedi di sughero di due colori, l'insegnante le sistemerà sul pavimento facendo descrivere ad esse un percorso. Le orme rosse segneranno il piede destro e quelle blu il sinistro. Il bambino dovrà camminare sovrapponendo il piede giusto a ciascuna orma.

#### C. Area del linguaggio verbale.

Allargandosi l'orizzonte linguistico, il pensiero del bambino si struttura e contemporaneamente si amplia il vocabolario. A cinque anni il bambino è in grado di memorizzare ed utilizzare vocaboli e significati nuovi. È necessario che l'insegnante spieghi e verifichi la comprensione di termini non usuali. Un gioco didattico utile allo sviluppo del linguaggio può riguardare la memorizzazione di filastrocche, canzoni o conte. L'insegnante dovrà scandire bene le parole che le compongono, aiutandosi con disegni per renderle maggiormente comprensibili e per visualizzarne le parti più importanti. Infine, dovrà chiarire il significato dei termini sconosciuti ai bambini, soffermandosi e fornendo degli esempi. Si rivela utile al raggiungimento di questo obiettivo anche l'utilizzo di vignette complesse che i bambini dovranno descrivere con l'aiuto dell'insegnante.

#### D. Area logico-matematica.

A questa età per l'area in questione si richiedono al bambino competenze di una certa complessità: confrontare, confrontare e ordinare elementi di diversa entità e sistamarli in classi o seriarli secondo codici prescelti, ad esempio per forma, colore, funzione, ecc., riunirli secondo criteri logici scelti liberamente dal bambino o concordati con l'insegnante. L'importante è che il bambino prenda coscienza di poter individuare da un sistema un sottosistema e da questo un altro sottosistema. Il gioco che può essere proposto per il raggiungimento di questo obiettivo è quello dei bottoni: l'insegnante propone di selezionare da un gruppo di bottoni la classe di tutti quelli di un tipo, ad esempio quelli di metallo, di stoffa, di legno, ecc. Da questo gruppo si può proporre di prelevare la serie di tutti i bottoni grandi o piccoli. La terza selezione può riguardare poi gli elementi di diverso colore. Un cartellone può, infine, riassumere le tappe delle tre successive selezioni.

#### E. Area prattognosica.

A livello di questa area le prove di Bender si presentano come il passaporto per la scuola primaria. L'obiettivo che indagano è principalmente il tipo di percezione spaziale del bambino ma, anche, il movimento oculo-manuale e il livello di organizzazione pratica. La loro riproduzione esatta indica nel bambino l'avvenuto passaggio dalla percezione dello spazio topologica a quella euclidea e il relativo superamento dell'egocentrismo spaziale. Si tratta di una serie di 9 figure che vengono date separatamente da copiare al bambino. Tra i sistemi di verifica, si possono distinguere quattro livelli strutturali, differenziando nella riproduzione dei bambini:

- una struttura articolata: la copia è simile al modello e ne rappresenta gli elementi euclidei nelle angolature, nelle proporzioni delle parti, nella dimensione e nell'orientamento;
- una struttura aggregata: la riproduzione è composta da elementi strutturati, ma disgiunti l'uno dall'altro, accostati l'uno all'altro, a volte capovolti;
- una struttura disarticolata: la riproduzione è solo simile al modello, nel senso che si riconosce il modello, ma non l'articolazione della struttura;
- una non-struttura: la riproduzione è a livello del grafismo spontaneo, dello scarabocchio, attribuibile a bambini al di sotto dei quattro anni<sup>78</sup>.

Si può affermare, innanzitutto, che la capacità di riprodurre le figure in modo strutturato e articolato, ossia mantenendone gli elementi euclidei, è di per sé garanzia di riuscita per un apprendimento, come quello della scrittura, che richiede tale capacità. Le prove negative sono comunque importanti per poter determinare il livello dei prerequisiti dell'apprendimento della scrittura posseduti.

#### § 5) Il laboratorio di educazione ludico-motoria (dai 3 ai 7 o 8 anni)

Il luogo riservato al gioco motorio è definito "spazio semi-determinato"<sup>79</sup>, si tratta di un angolo che può subire trasformazioni, ma che allo stesso tempo conserva invariata la propria struttura. Le mutazioni avvengono attraverso lo spostamento e la ricombinazione di oggetti e di arredi, come per esempio le bambole, gli utensili di vario genere, i pentolini. Al gioco del bambino non si addice, infatti, un luogo in cui gli arredi sono fissi e in cui è impossibile trasformare o muovere qualcosa: il bambino ha bisogno di scombinare, rimontare e organizzare e questo serve per sviluppare le sue capacità creative.

Gli spostamenti, che i bambini effettuano negli spazi dedicati in particolare al gioco di finzione, hanno un valore dal punto di vista delle relazioni sociali: "non solo gli oggetti e gli arredi divengono strumenti espressivi nelle mani dei bambini che giocano a fare finta ma, anche, tutto l'arredo nel suo complesso è veicolo di comunicazione e strumento di mediazione nelle relazioni reciproche"<sup>80</sup>. Il valore sociale attribuito al luogo è dovuto non solo agli spostamenti degli arredi, ma soprattutto al rapporto costante che si crea tra il tema del gioco e lo spazio in cui si svolge. Il bambino, oltre ad attribuire al luogo ludico una valenza sociale, considera lo spazio come un angolo individuale in cui può svolgere il gioco personale. In questo modo, il luogo del gioco diventa un territorio definito e questo lo si può facilmente comprendere osservando i comportamenti degli altri bambini che non osano invadere quegli spazi, considerati proprietà di un loro compagno.

I luoghi riservati al gioco simbolico effettuato in particolare dai bambini di 3-6 anni della scuola dell'infanzia (in prospettiva fino a 7 o 8 anni) sono diversi e hanno molteplici funzioni: lo spazio delle bambole, dove si svolge il gioco simbolico della famiglia; lo spazio dei travestimenti attraverso cui il bambino compie esperienze di identificazione; l'angolo del teatro, adeguato a favorire i processi di identificazione-proiezione che attivano la partecipazione dei bambini; l'angolo della cucina, in cui i fanciulli svolgono il gioco drammatico della famiglia ed esperienze autentiche di produzione di cibi<sup>81</sup>. Il luogo in cui il bambino svolge le

<sup>78</sup> N. FILOGRASSO, R. TRAVAGLINI (a cura di), *Piaget e l'educazione della mente*, Milano, FrancoAngeli '07, pp. 37-38

<sup>79</sup> E. T. HALL, *La dimensione nascosta*, Milano, Bompiani, 1968, pp. 36-38.

<sup>80</sup> A. BONDIOLI, *Far finta insieme. Condizioni, dinamiche, strategie*, Bergamo, Junior, 1993, p. 20

<sup>81</sup> T. LOSCHI, *Insegnare nella scuola materna*, Roma, Carocci, 1999, p. 57.

proprie attività ludiche è un luogo di confine, che non tollera intrusioni e, con l'età e con lo sviluppo cambiano non solo i generi di gioco ma, anche, gli spazi prescelti: il gioco del "cu-cù-tette" dei primi mesi di vita si evolve via via nel gioco a nascondino, effettuato nei primi anni, successivamente anche quest'ultimo gioco viene sostituito nell'avventurarsi in spazi sconosciuti, quando il bambino diventa più grande.

I luoghi di gioco possono anche diventare occasione per acquisire nuovi apprendimenti e nuove abilità. I colori, la forma, i materiali tipici di un luogo rappresentano elementi fondamentali da cui i bambini partono per compiere le loro esplorazioni. Ogni angolo e ogni piccolo spazio posti all'interno di luoghi più grandi, diventano per i fanciulli aree personali: anche un tavolo, come sostiene G. Rodari<sup>82</sup>, può diventare un angolo appartato in una classe, può diventare un posto privato in cui i bambini si rifugiano quando vogliono stare da soli. Gli spazi riservati al gioco non sono solo quelli interni (indoor), circoscritti e limitati, le aree deputate al gioco sono anche quelle "esterne" (outdoor) come il giardino della scuola, il quartiere o, l'ambiente naturale. L'ambiente esterno consente al bambino di compiere esperienze che non potrebbe sicuramente effettuare se rimanesse sempre chiuso all'interno degli edifici: può osservare i fenomeni della natura e dell'organizzazione sociale, può instaurare contatti con diversa gente, può imparare a confrontarsi con il "nuovo" e l'"ignoto".

Il gioco svolto nei luoghi all'aperto "può offrirsi quale strumento di maturazione fisica ed estetico-affettiva della personalità infantile [...] e insieme come strumento di rinforzo intellettuale ed etico-sociale [...]"<sup>83</sup>. In altre parole, il giardino della scuola dell'infanzia potrebbe diventare il luogo privilegiato di giochi solo se adeguatamente preparato e allestito; dovrebbe, per esempio, come sostiene F. Frabboni, essere scandito in sei centri principali: tre dedicati alle istanze "soggettive" e "individuali" come il centro ricreativo, la zona delle attività simboliche e del *ludo-puro*, il centro espressivo; tre dedicati ai bisogni "oggettivi" e "sociocentrici", come il centro costruttivo, il centro familiare, il centro cognitivo<sup>84</sup>. L'ambiente naturale diventa, attraverso il gioco, bacino di cultura, poiché il bambino servendosi dell'osservazione impara a conoscere le strutture naturali dei luoghi che lo circondano. In questo modo, il fanciullo individua, da un lato, i "segni" e gli elementi che cospargono la realtà e dall'altro arricchisce il proprio vocabolario e il proprio lessico, attraverso il contatto con una realtà esterna sino ad allora sconosciuta.

In altri termini, il gioco, avendo notevoli ricadute pedagogiche, potrebbe anche diventare un mezzo attraverso il quale educare il bambino alla conoscenza e al rispetto dell'ambiente. I bambini hanno, pertanto, bisogno non solo di poter svolgere i loro giochi in luoghi differenti ma, anche, di organizzare liberamente il loro tempo. Oggi, i bambini sono impegnati in tante e diverse attività, hanno sempre poco "tempo libero", ma allo stesso tempo sembrano essere sempre annoiati, poiché le loro attività non sono frutto, il più delle volte, di una loro scelta, ma di quella dei genitori. La sfida potrebbe, quindi, essere quella di organizzare spazi e tempi a misura di bambino, in modo da poter assicurare a questi ultimi il tempo libero e un "ozio creativo".

## § 6) Attività e giochi del laboratorio di ludicomotricità

Possiamo raggruppare i giochi motori in cinque gruppi e poi nel prossimo paragrafo aggiungeremo anche quelli tradizionali:

### 1) Attività e giochi che non possono mancare nella scuola dell'infanzia

"Costruzione del corpo". Facciamo sedere i bambini in cerchio e chiediamo ad un volontario di porsi al centro. Osserviamolo insieme ai bambini e denominiamo le varie parti del corpo partendo dall'alto. Soffermiamoci dapprima sulle parti più grandi (testa, tronco, arti) poi sui particolari (capelli, viso, collo). Stendiamo il cartone a terra e chiediamo ad un bambino di sdraiarsi sopra. Con la matita un compagno traccia la sagoma del corpo, segnando con cura i particolari (orecchie, dita). Ritagliamo la sagoma. Incolliamo la lana come capelli e sistemiamo al posto giusto gli occhi. Mescoliamo il pongo per ottenere la tonalità rosa carne, poi modelliamo il naso e le orecchie e posizioniamole. Poniamo un palloncino in modo che formi una bocca sorridente. Tagliamo venti piccoli ovali dalla busta trasparente e incolliamoli come unghie. Infine vestiamo la sagoma che utilizzeremo come modello per la presentazione delle varie parti del corpo.

"Ricomponiamo il viso". Procuriamoci dei giornali e delle riviste in cui ci siano figure di visi umani. Facciamo scegliere ai bambini i volti più simpatici da ritagliare. I bambini scelgono le sagome preferite e le ritagliano. Diamo ai bambini dei fogli A4 sui quali disegniamo un ovale e invitiamo loro ad incollarle in modo da costruire nuovi simpatici personaggi. L'attività sarà completata aggiungendo i capelli con la rafia e fili di lana.

"L'alfabeto". Predisponiamo su un foglio A4 bianco il testo del titolo "Il mio corpo assume diverse posizioni può imitare anche le lettere dell'alfabeto", fotocopiamo e distribuiamo ai bambini il foglio perché disegnino l'immagine di alcuni corpo- lettera. Predisponiamo le pagine, come da modelli, fotocopiamo e, dopo averle distribuite invitiamo i bambini a: colorare su fogli A4 bianchi e con i pennarelli le immagini dei

<sup>82</sup> G. RODARI, *Grammatica della fantasia*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 62-64.

<sup>83</sup> F. FRABNONI, *La scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, pp. 350-351.

<sup>84</sup> *Ivi*.

bambini che, in svariate posizioni del corpo rappresentano le lettere dell'alfabeto, e confrontiamole con il simbolo lettera scritto al lato. I bambini provano a disegnare le lettere- corpo. Rechiamoci in palestra e proviamo anche noi ad assumere le stesse posizioni o ad inventarne altre.

"Il percorso di equilibrio". Prima di iniziare il gioco l'insegnante traccia una linea di partenza, un percorso con delle curve e una linea di arrivo. Il gioco è suddiviso in prove con cinque partecipanti per ogni prova. Ad ogni bambino viene consegnato un piattino e una pallina; tutti si mettono nella posizione di gattonare sulla linea di partenza. Al via l'insegnante colloca il piattino con dentro la pallina sulla schiena di ogni giocatore che parte gattonando lungo il percorso. I giocatori possono avanzare solo se la pallina è nel piatto, se questa cade deve essere ripresa e collocata nel piatto prima che il giocatore possa ripartire. Vince la gara il giocatore che riesce a fare tutto il percorso con il piatto e la pallina sulla schiena nel minor tempo.

"Che dolore ... dottore". Disponiamo i bambini a semicerchio, poniamoci davanti a loro e fingiamo di avere un dolore da qualche parte del corpo: mal di pancia (ci tocchiamo la pancia), mal di gambe (ci tocchiamo le gambe), mal di denti ... Successivamente un bambino si metterà davanti ai compagni mimando, anch'esso, un dolore e altri bambini dovranno indovinare di che cosa si tratta ...

"La palla in testa". Disponiamo i bambini a coppie uno di fronte all'altro, diamo loro una palla piccola e invitiamoli a sorreggerla con le loro fronti. A ritmo di musica i bambini cominceranno a camminare per tutto lo spazio/gioco stando attenti a non far cadere la palla a terra. Il gioco continua sostituendo le palle piccole con dei palloni più grandi.

"Il grande vortice". Tracciamo con un gesso sul pavimento dello spazio/gioco una spirale grande che sarà il vortice. Al nostro comando i bambini si sistemano in fila indiana all'imboccatura esterna del vortice. Sempre in fila cammineranno lungo la traccia il più velocemente possibile, stando attenti a non urtarsi con i compagni. Arrivati alla fine dovranno tornare al punto di partenza, ma questa volta camminando all'indietro.

## 2) Giochi di espressione corporea: gioco libero, gioco organizzato, gioco di coppia e di gruppo

"Questo è il mio corpo". Disponiamo i bambini a semicerchio in modo che possano sentirci bene quando nomineremo ad alta voce i nomi delle varie parti del corpo; i bambini, al nostro comando, si devono toccare le parti del corpo corrispondenti.

"Le parti del corpo". Disponiamo i bambini a coppie e posizioniamoli su tutto lo spazio/gioco; mettiamoci al centro dello spazio/gioco e tocchiamoci le varie parti del corpo, in modo tale che i bambini possano ripetere l'azione toccando con delicatezza il corpo del loro compagno; ora copriamo, con un fazzoletto, gli occhi di un bambino di ogni coppia; il bambino bendato deve toccare le parti del corpo del compagno e dirne ad alta voce il nome corrispondente.

"Chi sono?". Un bambino bendato si mette al centro dello spazio/gioco; a turno, uno alla volta, gli altri bambini si avvicinano e si fanno toccare; il bambino bendato deve riconoscere dal tatto il nome del compagno che ha di fronte.

"Tante smorfie divertenti". Disponiamo i bambini a semicerchio in modo che possano sentirci bene quando impartiamo i comandi; invitiamo i bambini a compiere delle azioni con le sole parti del viso: aprire e chiudere la bocca, aprire e chiudere gli occhi, fare le linguacce, gonfiare le gote ...

"Un bambino grassottello". Disponiamo i bambini a semicerchio; mettiamoci davanti a loro e spieghiamogli che cosa sono le guance; invitiamo ora i bambini a prendere aria con la bocca in modo da gonfiare le guance; infine diciamogli di far uscire tutta l'aria spingendo le guance con le dita.

"In punta di piedi". Disponiamo i bambini su tutto lo spazio/gioco; diamo loro il comando di sdraiarsi sul pavimento a pancia in su; diciamogli di inspirare aria e, pian piano, di espirarla mentre con il corpo assumono una posizione seduta; ripetere la respirazione, ma questa volta alzandosi in punta di piedi. La cosa importante è fargli percepire bene il ritmo respiratorio.

"Aria danzante". Disponiamo i bambini in cerchio; al suono del tamburello compiono l'azione respiratoria: un colpo inspirare, un altro colpo espirare.

"Piedi prenditutto". Invitiamo i bambini a togliersi le scarpe e i calzini; come loro anche le insegnanti sono a piedi nudi e gli fanno vedere come si muovono le dita dei piedi; distribuiamo ad ogni bambino un oggetto leggero di cancelleria (matite, gomme ...); invitiamoli, quindi, a cercare di raccogliere l'oggetto dato solamente con l'aiuto delle dita dei piedi.

"Che solletico irresistibile". Disponiamo i bambini a coppie; invitiamo il primo bambino a togliersi le scarpe e i calzini; il secondo bambino deve fare il solletico sotto al piede dell'avversario; alla parola "stop" il bambino con la piuma si ferma; vince il bambino che resiste di più al solletico.

## 3) Giochi simbolici e di pantomima

"Gira e rigira". Disponiamo i bambini a semicerchio; prendiamo un giornale quotidiano ed incominciamo a sfogliarlo; invitiamo i bambini ad immaginare di avere anche loro un giornale in mano e quindi di sfogliarlo.

"La forza del vento". Procuriamoci un ventilatore e posizioniamolo sopra un tavolo; i bambini si mettono davanti al ventilatore uno accanto all'altro; quando azioniamo il ventilatore i bambini cominciano a camminare all'indietro, fino ad arrivare nella parte opposta dello spazio/gioco; toccata la parete opposta

incominciano a risalire lo spazio fingendo di compiere grandi sforzi fisici, come se il vento contrastasse il loro cammino.

“Il vento e gli alberi”. Un bambino è il vento ed ha una striscia di carta velina azzurra. Gli altri bambini sono gli alberi; il bambino-vento comincia a correre e a toccare con la carta i compagni che si muovono di qua e di là simulando il movimento degli alberi.

“Che animale è?”. Invitiamo un bambino alla volta ad alzarsi e a mimare il movimento di un animale; gli altri bambini devono indovinare di quale animale si tratta.

#### 4) Giochi di gruppo e di squadra

“Vola farfallina”. Dividiamo i bambini in due squadre separati da un nastro colorato. Facciamo cadere dall'alto due piume oppure due fiori molto leggeri. I bambini soffiano a pieni polmoni sotto le piume per farle ondeggiare senza farle cadere. Vince la squadra che riesce a far volteggiare in aria la piuma per il tempo maggiore.

“Le lattine”. Disponiamo diverse lattine a forma di piramide (almeno 6). I bambini sono divisi in squadre, a ciascuno una pallina. Le squadre, a turno, devono cercare di buttarne giù il maggior numero. Ciascuna squadra guadagna tanti punti quante sono lattine buttate giù. Se una squadra riesce a buttare giù tutte le lattine in un solo colpo ha fatto "strike" e guadagna un punto in più, con la possibilità di tirare un'altra volta.

“Ricorda gli oggetti”. Si dividono i bambini in squadre; si prendono diversi oggetti (massimo 8-10) fra cui anche giocattoli o peluche e si dispongono su un tavolo. Si fanno osservare ai bambini per 20 secondi, dopo si coprono con un fazzoletto. I bambini devono cercare di ricordare gli oggetti nascosti ripetendoli ogni volta. Vince la squadra che per prima li ricorda tutti.

“Indovina i rumori”. In precedenza, giriamo per la casa e cerchiamo di registrare diversi rumori che si sentono abitualmente quali, ad esempio: il rumore del computer o della televisione, della lavatrice o dei telefoni. Una volta registrati i rumori questi vengono fatti risentire ed i bambini, organizzati in squadre, devono indovinare da quale oggetto derivano, vince la squadra che indovina per prima ciascun rumore guadagnando così un punto. Al termine della partita la squadra che ha totalizzato più punti si aggiudica la partita.

“I pesciolini”. Poniamo al centro della sezione diversi cerchi blu sul pavimento (il mare). Realizziamo lo stesso numero di pesciolini di carta velina rossa e gialla. Dividiamo i bambini in due squadre (pesci gialli e pesci rossi) che si posizionano alle pareti opposte della sezione; soffiando devono spingere i loro pesciolini dentro il mare. Vince la squadra che per prima porta tutti i pesci nel mare.

“Il sole e la nuvola”. I bambini sono divisi in due gruppi: un gruppo sono le nuvole e un gruppo sono i soli. Ognuno porta appesa l'illustrazione relativa. In mano il maestro ha due palette: in una è disegnato il sole e nell'altra una nuvola. I bambini sono disposti su un'unica riga alternati. Quando il maestro mostra la palette con il sole, quelli che portano questo segno fanno un passo avanti e poi all'invito ritornano al loro posto con un passo indietro; quando il maestro mostra la palette con la nuvola, si invertono le posizioni. Vince la squadra che sbaglia meno volte le posizioni.

“Sopra sotto”. I bambini sono divisi in squadre, disposti in fila, in piedi con le gambe divaricate. Il primo della fila passa la palla sotto le gambe o sopra la testa; l'ultimo della fila la prende e correndo si mette davanti e si ricomincia. Vince la squadra che per prima esegue il gioco.

“Di qua e di là”. Come sopra con i bambini che passano la palla al compagno che sta dietro girandosi di lato e alternando il lato ad ogni passaggio.

“I palloni”. Posizioniamo due squadre in due campi opposti. In mezzo un basso divisorio (un elastico che divide i due campi): ogni squadra dispone dello stesso numero di palloni (devono essere numerosi). Al via, la palla si trasforma in una patata bollente da rilanciare velocemente nel campo avversario usando solo le mani. Vince chi alla fine del gioco ha meno palloni nel suo campo.

“Il bowling”. Posizioniamo due squadre in due campi opposti. In mezzo sta una fila di oggetti (clavette o birilli o bottiglie di plastica vuote). Si gioca in attacco una squadra alla volta. Ogni bambino della squadra in attacco dispone di una palla, al via tutti insieme i componenti di una squadra tirano per cercare di abbattere il maggior numero possibile di oggetti, mentre i componenti della squadra in difesa attendono il loro turno di entrare in attacco. Vince chi alla fine di due o più tornate ha abbattuto più oggetti.

“Ruba bandiera”. I bambini sono divisi in due squadre, sono disposti in fila ai lati opposti della sezione. A coppie tra le due squadre i bambini rappresentano degli animali. Pronunciamo uno alla volta il nome di un animale, i bambini chiamati corrono per prendere la bandiera dalle nostre mani. Vince il bambino che prende la bandiera, scappa nella sua metà di campo e non viene fermato dal bambino della squadra avversaria.

#### 5) Giochi ritmici, spaziosi, di postura e relazione corporea

“Passo avanti ... passo indietro”. Disponiamo i bambini in cerchio. Le insegnanti si mettono in mezzo e con un tamburello cominciano a scandire i comandi e il ritmo esecutivo coi battiti: ad un battito i bambini

fanno un passo avanti, a due battiti due passi in avanti e così via; quando il tamburello batte ripetutamente e velocemente i bambini devono indietreggiare e tornare al punto di partenza.

“Simpatici soldatini”. Disponiamo i bambini in fila indiana; al battito del tamburello cominciano a camminare marciando, alzando le ginocchia e muovendo contemporaneamente le braccia in avanti e indietro; quando termina il suono del tamburello i bambini si fermano; le insegnanti impartiscono loro un altro comando: ad un battito del tamburello un passo in avanti, due battiti due passi in avanti, tre battiti ... tutti indietro.

“La palla matta”. I bambini si siedono formando un grande cerchio; uno dei bambini grida il nome del compagno prescelto e gli lancia la palla. Il gioco si ripete.

“Senza sedia” o “ruba posto”. Disponiamo sei sedie (o 6 cerchi) in circolo; sette bambini camminano intorno alle sedie seguendo il ritmo del tamburello; quando termina il suono del tamburello i bambini devono cercare di occupare il più velocemente possibile il posto a sedere (o dentro al cerchio); il bambino che rimane in piedi (o fuori dal cerchio) viene eliminato, e con lui si toglie anche una sedia (o un cerchio). Il gioco va avanti allo stesso modo fino a che non rimane un solo bambino ... il vincitore (o due o tre).

“Il millepiedi”. I bambini si dispongono in fila indiana tenendo le mani sulle spalle del compagno; al suono del tamburello iniziano a camminare cercando di sincronizzare i movimenti delle gambe e delle braccia.

“Dolci carezze”. Procuriamo dei materassini ed invitiamo ogni coppia di bambini ad adoperarne uno; il primo bambino si sdraia in posizione supina con le braccia lungo il corpo; il secondo bambino si inginocchia vicino e al suono del triangolo, suonato dalle insegnanti, comincia a sfiorare con una o entrambe le mani delicatamente il contorno del corpo del compagno; a fine suono del triangolo si cambiano le posizioni.

“Belle statuine”. I bambini camminano liberamente per lo spazio/gioco seguendo il suono del tamburello; non appena il suono si interrompe i bambini si devono immobilizzare come statue. Chi si muove viene eliminato.

“Che giorno è?”. Disponiamo sei bambini in una fila orizzontale e diamo ad ognuno di loro il nome di un giorno della settimana, tranne la Domenica che è destinata a tutti; mettiamoci davanti a loro e invitiamoli a compiere i comandi che sono corrispondenti al giorno della settimana: Lunedì si può sedere, Martedì due bei saltelli, Mercoledì una giravolta, Giovedì un grande inchino, Venerdì deve gridare, Sabato su le braccia e ... Domenica tutti giù a riposare.

“Che cosa si mangia?”. Invitiamo i bambini a sedersi sulle sedie pronti a partecipare ad una deliziosa cenetta ... immaginaria; il primo piatto è composto da una bella pastasciutta con un sugo molto invitante. Acqua per digerire meglio; il secondo piatto è del buon pesce con delle verdure, patate arrosto e un po' di pane. Acqua da bere; infine un favoloso dolce, così buono da leccarsi le dita. Ed ora ... a mangiare veramente!

“Tante capriole”. I bambini si mettono in fila indiana e prima di fare la capriola che vuole (o un rotolamento longitudinale, o una capovolta trasversale avanti o dietro, o un giro sagittale sul piano frontale) sul materassino compiono tre passi gridando “uno, due e tre”; a capriola eseguita si alzano e ritornano dietro al compagno di prima.

“L'arcobaleno”. I bambini camminano tranquillamente per tutto lo spazio/gioco, ognuno con un colore dell'arcobaleno su un cartoncino in mano; ad un certo momento si mostra loro un grande cartellone con l'immagine di un arcobaleno e si grida: - Bambini formate un arcobaleno! -; i bambini osservando il cartellone si devono disporre nell'ordine corrispondente di colore.

“Il percorso ritmato”. Tracciamo con un gessetto un percorso sul pavimento se non abbiamo già le righe dei campi sportivi; i bambini camminano a ritmo di musica con movimenti lenti quando il brano è lento e movimenti sostenuti quando il brano è più veloce.

“Color mix”. Disponiamo i bambini a semicerchio sullo spazio/gioco e distribuiamogli dei cartoncini colorati; i bambini con i cartoncini rossi devono posizionarli al centro dello spazio/gioco; i bambini con i cartoncini gialli devono posizionarli negli angoli dello stesso spazio; i bambini con i cartoncini verdi devono metterli sia al centro che negli angoli e quelli con i cartoncini blu devono riempire tutti gli spazi vuoti.

“Il percorso bambino”. Invitiamo i bambini a sdraiarsi a terra a piedi uniti in un punto qualsiasi dello spazio/gioco; un bambino alla volta si alza in piedi e cammina tra i compagni stando molto attento a non calpestarli. A fine percorso torna al proprio posto; il gioco termina quando tutti i bambini hanno compiuto tutto il percorso.

“Tutti in discoteca”. Con un gessetto segniamo un cerchio grande sul pavimento; al suono della musica i bambini cominciano a ballare al di fuori del cerchio; non appena si ferma la musica i bambini restano completamente immobili; quando la musica riprende i bambini devono entrare tutti dentro il cerchio. L'ultimo che vi entra è eliminato.

“Silenzio ... rumore”. Invitiamo i bambini a sedersi sul pavimento dello spazio/gioco; al nostro comando “silenzio!” tutti i bambini devono alzarsi lentamente e cominciano a camminare sulle punte dei piedi cercando di non fare rumore; quando diamo il comando “rumore” i bambini di colpo cominciano a cantare, ballare e a fare un gran rumore muovendosi per lo spazio/gioco.

“Scoppia ... scoppia”. I bambini gonfiano dei palloncini che poi prendono a calci percorrendo liberamente lo spazio/gioco; al nostro comando “scoppia scoppia” i bambini si devono sedere sopra il palloncino cercando di farlo scoppiare; infine tornano al punto di partenza facendo finta di calciare il palloncino.

“Aprire e chiudere”. I bambini camminano per lo spazio/gioco; al nostro comando “aprire” i bambini continuano a camminare con gambe, braccia e bocca aperta, occupando più spazio possibile, stando attenti a non urtarsi l'un l'altro; al comando “chiudere” i bambini devono richiudere tutte le parti del copro e proseguire il cammino occupando il minor spazio possibile.

“Dentro e fuori” Posizioniamo otto scatoloni sparsi su tutto lo spazio/gioco; invitiamo otto bambini a posizionarsi davanti agli scatoloni; quando diamo il comando “tutti dentro” i bambini devono entrarvi il più velocemente possibile; quando diamo il comando tutti fuori i bambini devono uscire precipitosamente dagli scatoloni; il gioco termina quando tutti i gruppi hanno compiuto l'attività.

“Il pulmino è pieno”. Tracciamo sul pavimento un rettangolo che funge da pulmino dei bambini; invitiamo i piccoli passeggeri ad entrarvi dentro fino a quando non c'è più posto libero; a questo punto diciamo “pulmino vuoto” e tutti i bambini si tolgono lasciando lo spazio per chi è rimasto fuori.

“Un due e tre” Un bambino si posiziona davanti ad una parete dello spazio/gioco mentre gli altri si sistemano in piedi a qualche metro lontano da lui; il bambino con un braccio davanti agli occhi conta fino a tre mentre gli altri avanzano verso di lui; quando il bambino finisce di contare il bambino grida forte “tutti fermi” e si gira; se vede qualche compagno che si muove lo fa allontanare fino al punto di partenza. Vince il bambino che riesce a toccare il muro per primo.

“Alto e basso”. I bambini si muovono per tutta la sezione sulle punte dei piedi e con le braccia alte; ad un nostro segnale alcuni bambini cominciano a camminare accovacciati e si fermano vicino agli altri osservando la differenza tra alto e basso.

“Tanti saltelli”. Invitiamo i bambini ad eseguire alcuni esercizi semplici di equilibrio, come alzare un piede da terra e cominciare a saltellare cercando di raggiungere l'altro lato dello spazio/gioco.

“La linea equilibristica”. Tracciamo una linea retta con il gesso sul pavimento; disponiamo i bambini in fila indiana e facciamoli camminare sulla riga invitandoli a non uscire fuori per non essere eliminati.

“Giochi di equilibri”. Invitiamo i bambini a mettersi in ordine sparso su tutto lo spazio/gioco ed aprire le braccia assumendo la posizione a croce con le mani bene aperte in su; mettiamo un oggetto leggero sui palmi delle mani dei bambini e facciamoli camminare stando attenti a non far cadere a terra nulla.

“Muoviamo braccia e gambe”. Invitiamo i bambini ad eseguire alcuni esercizi di lateralità. Facciamoli alzare prima il braccio destro poi quello sinistro. Ora facciamo la stessa cosa per le gambe.

“Mano destra e mano sinistra”. Disponiamo i bambini uno accanto all'altro sullo spazio/gioco; posizioniamoci di fronte a loro e cominciamo a fare alcune azioni che i bambini ripetono come: toccarsi il naso con una mano e poi con l'altra. Facciamo in modo che i bambini prendano coscienza di tutte le parti del corpo; con i bambini più grandi possiamo imparare anche il concetto di destra e sinistra.

“Giochi con la palla”. Invitiamo i bambini a calciare la palla prima con il piede sinistro e poi con quello destro; la stessa cosa la faremo palleggiando con la mano, prima con il braccio destro e poi con quello sinistro.

Verifica delle competenze acquisite:

- acquisizione dello schema corporeo attraverso giochi, esercizi, domande, rappresentazione grafica, schede opportunamente predisposte,
- capacità di riconoscere, discriminare e nominare: suoni e rumori, sapori, odori, caratteristiche tattili di oggetti, colori, forme naturali e geometriche, dimensioni;
- capacità di percepire, nominare e rappresentare graficamente posizioni topologiche in riferimento: al proprio corpo, agli altri, alle cose;
- coordinazione oculo-manuale e dinamica generale;
- individuare i ritmi interni del corpo, ordinare temporalmente azioni e vissuti;
- partecipare ai giochi di gruppo, decodificare messaggi corporei.

## § 7) I giochi tradizionali

Giocare, imparare, educare, relazionarsi, sono dei verbi che quando si coniugano, creano delle intense sensazioni nella parte più profonda dell'animo umano. Differentemente dai giochi ideati per occasioni particolari o dagli esercizi previsti per un allenamento sportivo, i giochi tradizionali hanno una loro particolarità, perché dotati di un insieme di processi, rapporti e forme di organizzazione sociali assolutamente degne di godere di un loro riconoscimento, nonché di essere potenzialmente in qualsiasi ambito pedagogico. I giochi tradizionali sono delle pratiche di divertimento con delle regole trasmesse e quindi acquisite attraverso la trasmissione orale. Trattandosi di aspetti tipicamente popolari, dall'azione fisica del giocare. Proprio attraverso tale condizione, essendo cioè alla portata di chiunque, tali pratiche formano un insieme straordinario di usi, costumi e conoscenze socio-culturali.

In qualsiasi luogo ci si trovi, in una città, in un piccolo paese o in un quartiere di una città, i giochi tradizionali hanno comunemente dei tratti locali che confermano lo stretto legame esistente con il contesto circostante. Ugualmente, in ogni periodo della nostra storia, si presentano attraverso dei segni, delle simbologie e dei significati caratteristici. La collocazione contestualizzata dei giochi tradizionali, proprio per questo, implica il considerarli in rapporto a due coordinate: quella spaziale, e quella temporale. Quando viene praticata con le sue particolarità, ogni pratica ludica acquisisce un suo significato principale, nonché una collocazione socio-culturale. In tale ambito concettuale, ogni gioco tradizionale ha una sua identità come micro-società o laboratorio sociale; i protagonisti, grazie alla tradizione, apprendono una quantità impressionante di atteggiamenti concreti per imparare a relazionarsi.

I giochi fondamentali, svolti preferibilmente in spazi liberi, sono caratterizzati da un facile organizzazione di gioco, da regole semplici e da tempo di esecuzione relativamente breve. Sono giochi che consentono di sviluppare in modo significativo capacità e abilità di base sulle quali, poi, assemblare apprendimenti più completi. Le regole, dapprima molto semplici, adeguate al livello d'età, di capacità e di competenza dei giocatori, devono consentire la partecipazione di tutti, dare il senso del gioco: e tutti si devono impegnare a rispettarle, altrimenti il gioco finisce e quindi, il divertimento. Per i più grandi i giochi sono un po' più complicati e hanno come l'obiettivo. L'avviamento alla pratica dello sport, anche grazie all'applicazione più vincolante delle regole di gioco le quali assumono un significato più vicino a quello proprio della specialità.

L'applicazione di giochi di confronto, attacco o difesa e inferiorità o superiorità offre la possibilità di far apprendere ai ragazzi in modo graduale le tecniche e le tattiche, sia migliorando i propri requisiti, si imparando a rispettare e ad adeguarsi al regolamento di gioco. I giochi sono predisposti perché tutti giochino e si muovono in modo spontaneo, nella giusta misura, secondo le capacità individuali.

Nel periodo dell'infanzia è fondamentale lo sviluppo degli schemi motori di base per permettere ai bambini di poter acquisire nel futuro apprendimenti motori sempre più complessi. L'attività motoria svolta normalmente dai bambini, o giochi tradizionali di strada, si può suddividere in:

- Attività ludico-motoria spontanea
- Attività motoria sportiva organizzata
- Attività motoria a scuola

In tal senso elementi fondamentali della struttura gioco sono lo spazio, il tempo, le regole, i ruoli, il punteggio, il modo di usare gli oggetti. Prima di iniziare a giocare si prendevano accordi su tutto ciò che riguardava la prova, si stabilivano regole e patti, ai quali tutti i partecipanti dovevano sottostare. Si decideva, tutti insieme, di adottare queste regole in modo rigido, dove non era ammesso alcun tipo di contesa, erano i patti cattivi, oppure si stabiliva di applicarle lasciando un piccolo margine alla contestazione, come i patti buoni. Nel periodo dell'infanzia è fondamentale lo sviluppo degli schemi motori di base per permettere ai bambini di poter acquisire nel futuro apprendimenti motori sempre più complessi. Fatta salva la peculiarità dell'attività di strada, l'attività motoria svolta normalmente dai bambini si può suddividere in:

- Attività ludico spontanea:
  - Esalta la creatività dei bambini
  - Non ha bisogno di spazi e tempi prefissati
  - Però spesso manca dell'importanza di giocare in un gruppo e con un gruppo, dove regole di gioco e del gruppo stesso devono essere rispettate
- Attività motoria-sportiva organizzata:
  - È socializzante
  - Insegna il rispetto delle regole di gioco e del gruppo di appartenenza
  - Spesso però limita l'iniziativa e la creatività dei bambini spinti fondamentalmente all'acquisizione del gesto tecnico
  - Necessita di spazi e tempi predeterminati
  - È dispendiosa

Dalla risultante di queste attività possiamo introdurre i giochi tradizionali che propongono gli aspetti positivi e vantaggiosi delle due attività prima elencate:

- Esalta la creatività dei bambini
- Non ha bisogno di spazi e tempi prefissati
- È socializzante
- Insegna il rispetto delle regole di gioco e del gruppo di appartenenza
- Non è dispendiosa
- Permette la trasmissione culturale e popolare
- Le regole per la loro semplicità vengono apprese con facilità permettendo ai bambini di potersi inserire velocemente nei gruppi di gioco
- Le regole possono essere rese più complesse con l'aumentare delle competenze e delle capacità dei bambini creando situazioni stimolanti.

I giochi più preziosi, da tutti i punti di vista fin qui affrontati, sono quindi senza alcun dubbio i giochi popolari, o giochi tradizionali da cortile o giochi di strada. Essi custodiscono i valori, le conoscenze, i contenuti culturali di ogni comunità e, per quanto detto, in questo loro valore vanno ben al di là del singolo gruppo sociale ed arrivano a contenere eredità lontane e preziose, tramandate o acquisite da paesi e culture distanti nel tempo e nello spazio. L'Italia non è più un paese per i bambini: le macchine possono inquinare, le fabbriche distruggere aria e acque, i costruttori mangiarsi la terra, mentre i bambini non possono giocare: si moltiplicano ordinanze, regole, divieti, sentenze, sanzioni contro il gioco. Il gioco della tradizione popolare, molti dei quali derivanti proprio dal racconto dei nonni, sono giochi relativamente semplici e facili da eseguire e, proprio per la loro semplicità, il divertimento è sempre assicurato. Considerate le caratteristiche generali dei giochi della tradizione popolare proponiamo le schede dei giochi suddividendole in 3 stazioni:

- Giochi della tradizione popolare a corpo libero
- Giochi della tradizione popolare con attrezzi e oggetti
- Giochi della tradizione popolare da ricordare.

Riportiamo, ora, di seguito alcuni giochi che hanno come merito, oltre ad arricchire ed a stimolare la creatività e la fantasia del giocatore, quello di inserirsi sia in campo educativo che motorio a pieni diritti. In nessuna di queste situazioni esiste il più bravo ed il perdente, non ci sono né campioni né scarsi, ma solo giocatori, che mettono a disposizione del gruppo la propria esuberanza, la lealtà reciproca e lo spirito di gruppo. Questi i giochi che sono stati utilizzati ed effettuati con i bambini di 5 anni durante la durata del progetto di attività motoria e psicomotricità alla scuola dell'infanzia:

1. LA BRECCIA. Con degli spiccioli si forma una colonna, posizionandoli uno sopra l'altro. Ogni partecipante concorre al montepremi; poi, con un sassolino di piccole dimensioni, chiamato appunto Breccia, si cerca di far cadere dalla pila una o più monetine che la compongono, lasciando cadere il sassolino di breccia da una altezza uguale per tutti. Poiché per la legge di gravità, il sasso va giù diritto, è la coordinazione oculo-manuale che aiuta il giocatore ad incrementare il suo salvadanaio. Nei tempi in cui si effettuava questo gioco, le strade non erano asfaltate e per trovare la Breccia era cosa facile; per riproporlo, oggi, si possono trovare dei sassolini di qualsiasi forma e dimensione, purché non abbiano diametro maggiore delle monetine che formano la torre.
2. LA TROTTOLA. Con un pezzettino di legno arrotondato, affusolato alla base e con un chiodo metallico infisso nel centro del suo asse verticale per farlo ruotare a terra, sullo stesso asse, senza usura, e con un pezzo di corda di circa 1.50mt che, avvolta ad esso, serve, svolgendosi durante il lancio, ad avviare il moto di questo piccolo attrezzo, oggi chiamato trottola, si giocava per ore. L'abilità del giocatore consiste nell'imprimere maggior velocità alla trottola, per far durare più a lungo la corsa e, mentre questa ruota, la si prende sul palmo della mano e la si scaglia sulla trottola del compagno, la quale sta girando per terra, facendo attenzione a colpirla e a marciarla, rompendone un pezzettino per mezzo della punta metallica della propria trottola. L'operazione si può ripetere più volte con lo stesso lancio; il medesimo gesto può essere eseguito ponendo degli spiccioli per terra e cercando di far cadere la trottola su questi, prendendosi quelli colpiti con la punta della trottola stessa. L'avvio di questo piccolo attrezzo può essere compiuto normalmente e a morte, ossia sbattendo al suolo la trottola, che inizia a roteare in modo veloce. Oltre all'abilità del lanciatore, vi è una componente di destrezza fine nel prenderla da terra sul palmo della mano.
3. ACQUA E FUOCO. Si inizia con la conta per sapere chi è il giocatore che deve condurre il gioco. Il giocatore scelto, deve nascondere un oggetto mentre gli altri sono appoggiati ad occhi chiusi, contro il muro. Al via tutti devono trovare l'oggetto nascosto, guidati dalla voce del conduttore, che aiuta, gridando le parole "acqua" se sono lontani dall'oggetto, "fuoco" se sono vicinissimi "fuochino" se sono vicini ed "acquazzone" se sono molto lontani dall'oggetto. Chi trova l'oggetto nascosto, può nascondere di nuovo ed il gioco ricomincia.
4. MONDO. È un gioco che richiede 8 giocatori al massimo, per dare più possibilità di movimento. Ogni partecipante si trova dentro un cerchio, al cui interno c'è scritto il nome di una città o di un continente. Un giocatore, posto anch'egli dentro un cerchio più grande, rappresenta il Mondo. Il gioco inizia quando il Mondo dice "dichiaro guerra a ..." e pronuncia il nome di una città. Il giocatore che si trova dentro il cerchio pronunciato, fugge e cerca di non farsi prendere dal mondo.
5. MAZZA E BASTONCINO. Ai nostri avi non mancava certo la fantasia: con un pezzo di manico di scopa ed una tavoletta riuscivano ad imitare il baseball attuale, quando ancora non si conosceva. Il bastone, appuntito all'estremità, viene colpito con il bordo della tavoletta; a questo punto, il piccolo bastone si alza in aria, e mentre chi gioca pronuncia la frase di rito: "la mazza ed il bastoncino in mio possesso", lo colpisce al volo. A ridosso di un muro si crea un semicerchio, l'area di battuta, tracciato per terra tramite una linea; anticamente, il più delle volte, veniva disegnato con l'ausilio delle scarpe o di un pezzetto di legno. Una volta arrivato per terra, l'avversario nel campo lo rilancia verso l'area del battitore; a questo punto egli deve cercare di non farlo toccare per terra nella propria area e rimandarlo fuori al volo; se lo stesso non arriva per terra in questo spazio può essere ugualmente giocato dal battitore. Questi ha la possibilità, per ben 3 volte, di percuotere il bastoncino, facendolo liberare in volo con l'ausilio della

mazza e colpirlo con la stessa, come precedentemente scritto, per mandarlo il più lontano possibile, stabilendo la propria meta. Qualcuno, per rendere pesante il bastone, usava costruirlo con legno di ulivo, in modo da non essere in balia delle correnti di aria.

6. SASSOLINI. Con il sussidio di 5 sassolini di pietra, arrotondati quasi come palline, senza spigoli, forse se non altro per non farsi male, le bambine trascorrevano interi pomeriggi sull'uscio delle case a destreggiarsi nel gioco dei "sassolini" che le abituava, inconsciamente, agli abili lavori del ricamo. Sono molti i passaggi da poter effettuare:
  - Una volta appoggiati per terra i sassolini, si prendono da terra lanciando in aria uno e prendendo da terra un altro; si depone l'uno, si rilancia in aria l'altro, per prendere da terra il terzo e così via.
  - Lo stesso esercizio sopra descritto, solo che si prendono da terra 2 sassolini alla volta, lasciandoli dopo aver preso al volo quelli precedentemente lanciati in aria.
  - Medesimo movimento, prendendo da terra prima uno e poi 3 sassolini.
  - Stesso movimento, raccogliendo da terra i 4 sassolini insieme con un movimento unico.
  - Si tendono i 5 sassolini in mano e si lancia uno in aria, posando per terra gli altri quattro. Ripreso al volo quello solo, lo si rilancia in aria riprendendo da terra gli altri quattro, precedentemente lasciati.
  - Mano piena: si lanciano in aria uno ad uno, prendendoli da terra ed accogliendoli nel palmo della mano al volo e trattenendoli tutti nella stessa mano.
  - Mano piena, batti al petto: prendendo da terra uno alla volta i sassolini, ci si batte il petto con la mano che racchiude gli stessi, mentre uno di questi è in volo
  - Mano piena, batti alla coscia: stesso movimento dell'esercizio precedente, battendosi la coscia.
  - Bacio: medesimo movimento, facendo finta di baciare un sassolino, mentre l'altro è in volo.
  - Prendi uno e lascia due: si prendono da terra uno alla volta e, quando si hanno due sassolini in mano, si lasciano per terra mentre il terzo è in volo;
  - Traballante: lanciano in aria un sassolino, se ne prende un altro; si lanciano due sassolini e si prende il terzo; si lanciano e si riprendono tutte e cinque i sassolini.
7. GUARDIE E LADRI. è un gioco che fa leva sul movimento e sulla corsa da parte dei giocatori, con l'alternanza delle parti: a turno il "brigante" diventa "carabiniere" e viceversa. La conta iniziale stabilisce quali dei giocatori fanno la parte dei "briganti" e quali svolgono il ruolo di "carabinieri"; le due squadre sono di eguale numero. Compito dei "carabinieri" è quello di acchiappare i "briganti", i quali scappano, usufruendo di un vantaggio iniziale. L'inseguitore che riesce a prendere il brigante, ha esaurito il proprio compito ed attende la conclusione del gioco. I "briganti" hanno una possibilità di salvezza: consiste nel toccare la "valvola": un'area prestabilita, un tratto di muro.
8. STREGA COMANDA COLORE. Eseguita la conta, il giocatore sorteggiato deve inseguire e cercare di acchiappare gli altri compagni di gioco, dopo aver pronunciato la formula "strega comanda colore:..." ed aver scelto un colore, di solito difficile da trovare. I restanti giocatori devono cercare questo colore e toccarlo; in questo modo riescono a mettersi al sicuro e non possono essere più presi. Se, invece, vengono toccati prima di raggiungere il colore nominato, prendono il posto della strega e tocca a loro scegliere un nuovo colore. Questo gioco ha avuto origine da antiche credenze e superstizioni. Ancora oggi si crede che indossando un determinato colore, si tengano lontani la sfortuna ed i pericoli.
9. PALLONE DI PEZZA. Pur di giocare con un oggetto di forma sferica, i ragazzi si procuravano dei vecchi stracci che, legati e cuciti in qualche modo, riuscivano a rendere l'idea del pallone. Quando questo si rompeva per usura, bastava un filo di spago per risistemarlo e ricominciare il gioco.
10. BIGLIE. Si tratta delle comuni palline di vetro, anticamente in terracotta. Attrezzi non codificati, che abitano all'affinamento delle abilità motorie, a migliorare la mira e la precisione. In particolare è sviluppato lo sviluppo senso-percettivo: acutezza visiva, discriminazione tattile e cinestesica.
11. 1,2,3, STELLA. Gioco universale e sempre attuale. Un giocatore si pone con le spalle agli altri amici e la faccia rivolta ad un muro o altro. Pronuncia la frase di rito "1,2,3, stella!!", si volta verso i compagni che, nel frattempo, cercano di raggiungere il muro, dopo la partenza da un punto determinato. Chi viene sorpreso in movimento, ritorna al punto di partenza. Chi invece raggiunge la meta, urlando "stella", prende il posto di chi finora ha pronunciato la rituale frase.
12. LE BELLE STATUINE. Si tratta di un gioco mimico, tuttora diffuso su tutto il territorio nazionale, ma di cui non si hanno notizie di origine storica. Fa parte di un gruppo di giochi che riproducono scene di vita quotidiana, che suscitano l'allegria ed il divertimento e che, soprattutto, coinvolgono molto e sollecitano la fantasia del giocatore. La conta sceglie chi deve essere il capo gioco, il quale si mette di spalle ai compagni e canta questa filastrocca:

"le belle statuine,  
d'oro e d'argento,  
valgon cinquecento,  
1,2,3 son pronte?".

Nel frattempo le statuine cercano di assumere atteggiamenti plastici e, appena sono pronte, permettono al compagno di girarsi. Questi le osserva e sceglie la migliore o, se non è convinto, si avvicina ad una e chiede: "cosa sai fare?" e la tocca; immediatamente la statua si anima e mima dei gesti. Se al capogioco non piace, la ritocca fermandola e passa ad un'altra statua. In questo caso la sceglie e questa prende il suo posto.

13. REGINA REGINELLA. Non si hanno notizie precise circa l'origine di questo gioco, che si è mantenuto fino ai giorni nostri. È un gioco mimico gestuale. Un giocatore assume il ruolo di "Reginella" e si mette dorso al muro. Gli altri giocatori si dispongono in riga di fronte alla "Reginella", sulla linea di partenza, sufficientemente distanti da lei e, uno alla volta, chiedono:

"regina, Reginella,  
quanti passi devo fare  
per arrivare al tuo castello  
con la fede e con l'anello  
con la punta del coltello?"

La Reginella ordina, a suo piacimento, un numero di passi, ad esempio 3 passi da leone, 5 passi da formica, 6 passi da canguro... i passi del gambero corrispondono a passi indietro. Vince chi arriva prima al posto della Reginella e la sostituisce. La Reginella ha il compito di accertarsi che il gioco venga condotto lealmente.

14. TIRO ALLA FUNE. È un gioco che serve a dimostrare ed ad esercitare la forza degli arti inferiori e degli arti superiori; gioco in cui il risultato dipende dalla forza dei muscoli e dal grado di cooperazione dei componenti in gioco. È sufficiente una fune ed un spazio ampio; divisi i partecipanti in 2 squadre eterogenee ed equivalenti, si traccia una linea per terra al centro del campo e si lega un pezzo di stoffa colorata in corrispondenza di questa. A distanza di un metro e mezzo circa dalla linea centrale, si traccia un'altra linea nei due campi, che non deve essere superata prima della partenza e che serve a dar vittoria alla squadra che riesce a tirare nella propria metà campo la bandiera legata alla fune, insieme ai partecipanti. I due gruppi son di pari numero e si confrontano in fila, gli uni opposti agli altri.
15. NASCONDINO. Qualsiasi posto è buono per giocare a nascondersi. Un compagno, prescelto per mezzo della conta o di una filastrocca, deve cercare gli altri amici sottrattisi alla sua vista mentre questi, con la faccia al muro, ha contato fino ad un determinato numero per dare loro la possibilità di nascondersi. Finita questa operazione comincia la ricerca e, quando scopre un compagno, deve dire il nome di questi e batter con la mano sul muro dove ha effettuato la conta. Se un dei concorrenti che si sono nascosti riesce ad arrivare ed a toccare il muro prima di colui che lo cerca, può liberare sé e anche tutti gli altri amici fino a quel momento presi, dicendo "tana libera tutti!". L'ultimo che viene preso è colui che effettuerà la conta successiva. Se l'ultimo giocatore riesce a fare tana, rimane al muro il giocatore di prima, che è costretto a ricontare per tutti.
16. I QUATTRO CANTONI. Giocano 5 giocatori, quattro sono disposti sui quattro angoli di un quadrato, disegnato a terra ed il quinto è in mezzo. I giocatori ai quattro lati cercano di cambiarsi di posto, senza farsi prendere dal giocatore che è al centro. Chi viene preso deve andare in centro ed il gioco ricomincia. Si può giocare nei prati, nei cortili, nelle palestre, ed in qualsiasi posto dove sia possibile tracciare a terra un quadrato.
17. MOSCA CIECA. Si inizia con la scelta del giocatore che deve bendarsi, tutti gli altri, una volta deciso chi si benda, devono allontanarsi e scegliere un posto dove rimanere, senza spostarsi. Quando tutti sono pronti, il bambino bendato può iniziare a camminare, cercando di rimanere nella zona delimitata, toccando e tastando. Appena sarà riuscito ad avvicinarsi ad un suo compagno, dovrà cercare di riconoscerlo toccandolo. Riconosciuto dovrà dirne il nome e togliere la benda.
18. SALTO CON IL GIROTONDO. Il materiale utile per questo gioco consiste in un cordicella o un bastone, della lunghezza di 2 o 3 metri, alla cui estremità vi sia legato un sacchettino di sabbia, abbastanza pesante, in modo tale da poter ruotare. Un giocatore, scelto di comune accordo, si posiziona al centro, con in mano la cordicella o il bastone. Gli altri giocatori si dispongono in cerchio attorno a lui, abbastanza vicini, quando il giocatore al centro si mette a far ruotare la corsa con il sacchetto, devono saltare per evitare di essere colpiti. Chi non riesce a saltare in tempo e viene colpito agli arti inferiori, rimane nel gioco ma, al termine del gioco stesso, paga una penitenza.
19. IL GIOCO DELL'ELASTICO. E' un'attività ludica fantasiosa e complessa, con diversi gradi di difficoltà, accessibile ad una fascia di età molto ampia, che va dall'infanzia all'età adulta. Il gioco riguarda un attrezzo non codificato, il comune elastico, reperibile in qualsiasi merceria, di colore e grandezza variabile, acquistabile con una esigua spesa.
- Il gioco dell'elastico si esegue con tre persone, dato che due persone fungono da sostegno passivo per l'attrezzo e fungono da giudici imparziali in caso di errori e scorrettezze, il terzo giocatore è quello che effettivamente esegue il gioco. Si tratta di compiere una serie di evoluzioni, balzi, cambi di fronte, prese sull'elastico, entrate ed uscite senza commettere errori, che comporterebbero il cambio del giocatore.

La successione degli esercizi è precedentemente concordata e dopo ogni esecuzione corretta, l'attrezzo viene tenuto in una diversa presa, che ne complica la successiva esecuzione. L'elastico è così spostato, in varie fasi, a partire dal basso verso l'alto, in diverse posizioni. Nei primi momenti di gioco è tenuto alle caviglie, poi alle ginocchia, poi sui glutei, in seguito sotto le ascelle ed infine sul collo.

Esempio di progressione ludica:

- figura del "pannolino": l'elastico è in presa glutea, ci si porta dentro il rettangolo a piedi pari uniti, con fronte al lato lungo, impugnare entrambi i lati del rettangolo con le dita, elevare l'arto inferiore destro, facendolo passare sopra l'elastico e ritornare a terra; ripetere con l'arto inferiore sinistro; uscire con un saltello avanti, lasciando le prese
- figura della "coca-cola": piede sinistro che pesta l'elastico sul lato vicino e cammina su di esso, facendo attenzione a non farlo fuggir, dentro il rettangolo ai piedi pari; ripetere la camminata sul lato opposto; uscire.

#### § 8) Esperienze di giochi espressivi

- a) **Animazioni** Destinatari: un piccolo gruppo comprendente bambini di 3, 4 e 5 anni alcuni dei quali inseriti da poco nella sezione. Spazi: l'aula. Materiali: CD "E ora ti canto". Tempi: 30 minuti circa

Dopo aver sistemato l'aula in modo da lasciare al centro un ampio spazio libero ho spiegato ai bambini che avremmo ascoltato tante musiche diverse il loro compito era quello di ascoltare e giocare con ciò che ascoltavano. Potevano quindi ballare, muoversi, saltare o semplicemente stare seduti; insomma erano liberi di interpretare i suoni come meglio credevano. Condizione fondamentale era quella di dare forma alle loro sensazioni, non seguire un modello dato dall'adulto ma esprimersi liberamente secondo la propria persona.

- "Suoni e rumori dell'autunno: la pioggia"



- "Suoni e rumori della primavera: il volo delle api"



- “Gli animali della fattoria: il gallo e la mucca”



- “Le onde del mare”



L'attività è stata subito compresa dai bambini che hanno partecipato in modo attivo divertendosi e giocando con le musiche. La presenza di alcuni bambini dell'ultimo anno è stato ulteriore stimolo per gli altri più piccoli che oltre a danzare seguendo le diverse musiche hanno fatto riferimento e imitato i compagni grandi soprattutto quando non sapevano bene come muoversi.

- b) **Piccoli ballerini e pittori** I bambini ascoltano più volte gli stessi brani musicali e raffigurano col corpo e col movimento ciò che la musica suscita in loro

Obiettivi:

- Sviluppo della capacità espressiva ed interpretativa
- Stimolare i bambini a rappresentare graficamente il fenomeno sonoro

Destinatari: 6 bambini della sezione di cui 4 di 5 anni e 2 di 3. Spazi: l'angolo disegno presente nell'aula. Materiali: CD “E ora ti canto”. Tempi: 40 minuti circa

Per svolgere questa attività ho fatto riferimento in particolare a due brani: “Il mattino” di Edvard Grieg e “Il volo del calabrone” di Rimskij-Korsakov, o “La primavera” da “Le quattro stagioni” di Vivaldi. La scelta è ricaduta su questi brani in quanto d'accordo con l'insegnante di sezione, li ho ritenuti quelli più capaci di suscitare emozioni, ricordi, sensazioni nei bambini, di portare un senso di tranquillità che permettesse loro di lavorare in modo sereno. In un primo momento ho lasciato che la musica facesse da sottofondo alle loro attività, successivamente ho chiesto loro di sedersi nei tavoli dove sono soliti disegnare e provare ad ascoltare in maniera più attenta quel sottofondo. Infine li ho invitati a pensare alla musica mettendo su carta le immagini che si creavano nella loro testa.

- Liberi di interpretare: Edvard Grieg: “Il mattino”
- Liberi di interpretare: Andreevic Rimskij-Korsakov: “Il volo del calabrone”

Mentre erano intenti a disegnare i bambini più grandi parlavano tra se e se verbalizzando quando stavano facendo. Ad alcuni la musica aveva ricordato dei momenti felici passati a casa, altri invece avevano immaginato cosa avrebbero voluto fare invece che essere a scuola. I più piccoli hanno tracciato i loro segni sul foglio in silenzio cercando la mia approvazione. Interessante l'affermazione di una bambina; accortasi che la stavo osservando ha detto: "Disegno la musica".

Ecco una delle loro produzioni:



- c) **Piccoli musicisti:** i bambini scoprono nuovi strumenti musicali e con questi creano la loro musica.

Obiettivo = Sviluppo della capacità espressiva

Destinatari: 8 bambini di cui 2 di 5 anni, gli altri di 3 e 4. L'attività è stata indirizzata in particolare ai bambini che sono nella scuola da minor tempo. Spazi: l'aula. Materiali: strumenti musicali di vario materiale e genere  
Tempi: 40 minuti circa

Dopo aver formato il gruppo di lavoro ho cercato innanzitutto di suscitare curiosità nei bambini. Ho quindi preso la scatola con gli strumenti musicali, scuotendola vicino alle loro orecchie. L'ho poi poggiata sul tavolo e a quel punto i bambini si sono subito sistemati lì intorno. Ho quindi aperto la scatola, iniziando a tirar fuori uno strumento alla volta. Istintivamente i bambini hanno iniziato a prendere gli oggetti con le mani, osservandoli, scuotendoli e cercando di "studiarli" e capirne il corretto utilizzo. Dopo aver sistemato tutti gli strumenti sul tavolo ho detto ai piccoli che potevano prenderli per analizzarli e per giocarci liberamente. Ho quindi iniziato ad osservare le loro reazioni e il loro comportamento notando che tutti i bambini, anche i più timidi e quelli che di solito sono meno partecipativi, hanno subito iniziato ad esplorare tutti gli strumenti fino a sceglierne uno o due in particolare e a quel punto hanno iniziato a creare la loro musica. I piccoli si sono organizzati autonomamente, a coppie o in piccolo gruppo e da soli hanno creato la loro musica.

Alcuni non si sono limitati a suonare ma hanno accompagnato con la voce il suono dello strumento creando delle vere e proprie canzoni fatte di musica e parole. I bambini coinvolti in questa attività hanno quindi avuto la possibilità di esprimersi liberamente attraverso la creazione della propria musica.

- d) **Mi racconto.. con il pennello:** i bambini liberamente disegnano. Obiettivi:

- Sviluppare la motricità fine
- Sviluppo della capacità espressiva



Destinatari: 6 bambini di età varia. Spazi: l'angolo disegno all'interno dell'aula. Materiali: fogli, pennelli, materiali da disegno. Tempi: 30 minuti circa

Non ho guidato questa attività in modo particolare, mi sono limitata più che altro ad allestire lo spazio e osservare lasciando poi i bambini liberi di organizzarsi a loro piacimento. Ho quindi sistemato l'angolo disegno con fogli e colori, la classe non è stata divisa in gruppi ma tutti i bambini potevano scegliere se disegnare o meno. Dopo un po' si è formato un gruppetto di bimbi; lavoravano vicini ma ognuno per proprio conto attenti al proprio lavoro. Alcuni hanno scelto di disegnare seduti sui tavoli, altri invece hanno attaccato il foglio al muro e hanno disegnato in verticale. Non hanno dovuto seguire un tema in particolare ma i bambini sono stati liberi di disegnare quello che preferivano, e quindi di esprimersi in maniera libera.

- e) **Mi racconto.. con le mani:** i bambini liberamente creano. Obiettivi:

- Sviluppare la motricità fine
- Sviluppo della capacità espressiva

Destinatari: 6 bambini di età varia. Spazi: l'angolo per le attività grafiche. Materiali: pasta sale, cartoncini. Tempi: un'ora circa

Per svolgere questa attività è stato necessario iniziare facendo la pasta sale. I bambini insieme a me hanno quindi impastato acqua, sale e farina fin quando abbiamo raggiunto la giusta consistenza dell'impasto. Una volta ottenuta la pasta sale ogni bambino ne ha preso un pezzo e a quel punto tutti iniziati a modellarla e a creare. I bambini hanno dato al loro pezzo di pasta una molteplicità di forme, continuamente costruivano per poi impastare e rimodellare di nuovo la massa. Non seguivano un tema preciso, ognuno era libero di creare la forma che preferiva. A disposizione dei bambini ho poi messo dei cartoncini da usare come base per costruire il loro quadro con la pasta sale. Quindi una volta soddisfatti della loro opera la incollavano sul cartoncino per poi metterla ad asciugare. Il giorno seguente hanno colorato i loro lavori. Con questa attività i bambini hanno avuto modo di manipolare la pasta ed esprimersi dando a questa la forma preferita



- f) **Percorso motorio**

Obiettivi:

- Sviluppo della capacità senso-percettiva
- Sviluppo e potenziamento degli schemi motori di base

Destinatari: un gruppo di 8 bambini di età varia. Spazi: l'aula. Materiali: cerchi, panca, tavolo. Tempi: 30 minuti circa.

Sfruttando lo spazio libero che è stato possibile ricavare in aula ho costruito per i bambini un piccolo percorso che fosse adatto sia per i più piccoli che per i grandi. In particolare quattro erano i passaggi previsti: i bimbi dovevano prima rotolare, poi saltare a piedi uniti nei cerchi, strisciare sotto un tavolo e infine camminare sopra una panca.

Ho chiamato uno dei bimbi più grandi per fare la dimostrazione di quanto dovevano poi eseguire, il bambino ha frainteso il "rotolare per terra" facendolo diventare uno "strisciare seduti"; anziché correggerlo ho preferito lasciare valida la sua interpretazione perché non stava sbagliando e il senso dell'esercizio rimaneva invariato. I bambini hanno quindi fatto il percorso nel modo in cui lo aveva eseguito il loro compagno.

L'esecuzione del percorso non ha presentato particolari difficoltà e si è rivelata piuttosto semplice e di facile comprensione per tutti. Solo alcune bambine più piccole, intimorite dal dover camminare sopra la panca si sono dimostrate subito piuttosto titubanti e hanno richiesto il mio aiuto, stringendo forte la loro mano alla mia la panca non ha fatto più paura.

Sicuramente uno spazio così ridotto ha influito sulla realizzazione dell'esercizio perché le possibilità di movimento si sono rivelate ridotte però nel complesso i bambini hanno ben svolto il loro compito divertendosi.

- g) **Gioco libero:** i bambini esplorano e scoprono lo spazio

In questo caso non si tratta di un'attività pensata e strutturata, ma la descrizione si basa sull'osservazione diretta dei bambini impegnati nei loro giochi in due momenti particolari: in corridoio e all'aria aperta.

I bimbi della sezione cui faccio riferimento presentano molte difficoltà linguistiche e di comunicazione fra di loro, per questo soprattutto nel gioco libero, quando non è l'insegnante o comunque una figura adulta a condurre l'attività, la comunicazione si basa sul linguaggio non verbale. È stato interessante osservare come i bimbi si sono organizzati e hanno condotto i loro giochi senza bisogno di parlare.

Nella scuola è presente un ampio corridoio lontano dalle classi, quando la palestra è occupata l'insegnante è solita portare lì i bambini per correre e giocare. Il corridoio viene usato dalla scuola anche come ripostiglio, per questo vi si trovano oggetti ginnici o vecchie cattedre, banchi e sedie. Ho avuto così l'occasione di osservare come i bambini hanno usato gli oggetti e lo spazio a disposizione per creare il loro gioco. Ecco allora le cattedre diventare navi dei pirati, il pavimento rappresentare il mare; solo i veri pirati sarebbero stati capaci di arrampicarsi sulla nave, salire a bordo, tuffarsi in mare e risalire di nuovo. Il gioco è nato su iniziativa di un bambino in particolare che arrampicatosi sulla cattedra si è coperto un occhio fingendo di essere un pirata; molti degli altri bambini della classe lo hanno seguito e il gioco è durato per molto tempo, i bambini non erano mai stanchi di salire e scendere dalla nave.

Nella loro attività i bimbi hanno mescolato insieme spontaneamente il gioco, il linguaggio non verbale in quanto per quasi tutto il tempo i bimbi per comunicare hanno usato gesti e mimato i loro ruoli e l'attività motoria poiché si sono arrampicati per poi saltare giù.



Interessante è anche l'esperienza di gioco che ho potuto osservare all'aria aperta. In una giornata particolarmente calda la maestra ha portato la classe in un giardino vicino alla scuola. Anche questa volta gli alunni da soli hanno organizzato e condotto i loro giochi, costituendo spesso piccoli gruppi che con l'evolvere del gioco diventavano sempre più numerosi. Trovandosi in un ambiente tanto nuovo i bambini hanno esplorato lo spazio e l'hanno a poco a poco fatto proprio. Tutti inizialmente hanno usato il giardino per correre e muoversi liberamente. Un piccolo gruppo poi ha costruito quello che loro hanno definito "il vulcano" servendosi di terra rametti e foglie; più lontano un bambino ha preso in mano un bastoncino e dopo averlo portato vicino alla bocca, come fosse un microfono, ha cominciato ad intonare una canzone famosa e ballabile; dapprima ha cominciato la sua compagna di giochi a muoversi, a lei si sono poi uniti altri bambini. Anche quelli che fino a quel momento erano rimasti seduti in disparte hanno iniziato a ballare questa danza. Il gioco era particolarmente coinvolgente e divertente cosicché per tre volte il piccolo cantante ha intonato quella che era diventata la colonna sonora della mattinata all'aperto.

Esplorazione, scoperta, movimento e musica sono state quindi le parole chiave dell'esperienza



#### - g) Drammatizzazione

Obiettivi:

- Sviluppo del linguaggio gestuale
- Sapersi orientare nel tempo e nello spazio

Destinatari: un piccolo gruppo di bambini di età varia. Spazi: l'aula. Materiali: filastrocca "Farfallina". Tempi: 20 minuti circa

Dopo aver formato un piccolo gruppo di 5 bambini di età mista abbiamo insieme letto la filastrocca "Farfallina". Nel brano sono presenti tre personaggi: una farfallina, un grillo ed un girasole. I bambini si sono alternati nella drammatizzazione della storia. A turno hanno quindi tutti impersonato la farfallina, ne hanno imitato il volo con leggeri movimenti delle braccia e mentre si muovevano camminavano leggeri per la stanza. Il grillo invece imitava le antenne tenendo gli indici sollevati sopra le orecchie e si muoveva saltellando. Il girasole era fermo, seduto su di una panchina con le braccia aperte, a formare un cerchio sopra la testa, in attesa della farfallina. I bambini hanno cercato di rispettare la sequenza data dalla filastrocca e di muoversi rispettando i movimenti dei propri personaggi.

Farfallina bella e bianca,  
vola vola mai si stanca,  
vola qua, vola là,  
dove mai si poserà.

Si posò su un girasole,  
poi si volse verso il sole,  
lo guardò, lo ammirò,  
poi pian pian si addormentò.

Venne il grillo canterino  
e le fece un bell'inchino

poi le disse: "Farfallina,  
sei una cara sorellina!

### § 9) Introduzione al gioco-sport

Il termine "sport" è l'abbreviazione della parola inglese "disport" che significa divertimento. La parola "disport" deriva poi dalla parola antica francese "desport" che ha lo stesso significato. La parola francese antica "desport" deriva a sua volta dal latino "deportare", termine composto del prefisso "de" che significa allontanamento, e "portare", proprio del suo significato che ha anche in italiano. Quindi "deportare" significa portarsi lontano e questo portarsi lontano stava a significare, un tempo, uscire fuori porta dalle mura cittadine per svolgere le attività fisiche (tutti i giochi, anche cruenti, portati in tutto il mondo antico dall'esercito romano). Le parole "desport" e "disport" poi divenute "sport", come detto dunque significano "divertimento", parola che deriva dal verbo latino "divertere" che significa anch'essa allontanarsi. In definitiva lo sport è un mondo lontano da quello della vita quotidiana. Sul termine gioco-sport abbiamo già detto abbastanza (cfr. par. 18 e 19 della prima parte), possiamo solo aggiungere che con tale termine s'intende riavvicinare lo sport al gioco, fenomeno questo che caratterizza la vita quotidiana del bambino e del ragazzo (e poi del giovane e dell'adulto, nonché del vecchio). L'accesso al gioco-sport, tuttavia, richiede una preparazione specifica del maestro sui concetti inerenti e su modalità educative adeguate all'ambito della scuola, tenendo presente il progressivo passaggio dall'approccio induttivo a quello deduttivo che può caratterizzare le competenze del ragazzo dai 9 agli 11 anni (per restare alla scuola primaria), come abbiamo già indicato, con il suo accedere al secondo biennio.

#### 1) Abilità motoria

Cosa è l'abilità motoria? L'abilità motoria può essere descritta come la riuscita nell'eseguire un compito. In questa definizione troviamo almeno tre diversi sottoinsiemi che la rappresentano:

1) Le abilità secondo l'organizzazione del compito

2) Le abilità secondo l'importanza degli elementi cognitivi e motori per svolgere il compito

3) Le abilità secondo il livello di prevedibilità dell'ambiente

- Abilità secondo l'organizzazione del compito. In questo gruppo classifichiamo le abilità in:

- Discrete: quando il compito è caratterizzato da un inizio e una fine ben definiti e spesso di durata molto breve. Ad esempio: calciare una palla, sparare con un fucile.
- Seriali: si tratta della connessione di diverse abilità discrete connesse in sequenza tra loro. Spesso in questo tipo di abilità l'ordine di esecuzione delle sequenze è fondamentale per l'adempimento del compito. Ad esempio: guidare la macchina. Durante l'apprendimento di abilità seriali il soggetto si concentra inizialmente sui singoli elementi del compito. Solo successivamente sarà in grado di produrre una serie di movimenti come se fossero un unico complesso, più ampio.
- Continue: quando non presuppongono un inizio e una fine ben definiti e il flusso dell'azione dura diversi minuti. Ad esempio: nuoto, corsa, pattinaggio.

- Abilità secondo l'importanza degli elementi cognitivi e motori. In questo gruppo classifichiamo le abilità in:

- Abilità motoria: ciò che determina maggiormente il successo di un movimento è la qualità motoria dell'atto, mentre gli aspetti percettivi e decisionali del compito passano in secondo piano. Ad esempio: corsa veloce
- Abilità cognitiva: in questo caso, invece, la decisione e/o la strategia da seguire sono più importanti della natura del movimento. Ad esempio: scacchi.

In realtà è difficile trovare una linea di demarcazione precisa tra questi due tipi di abilità. Questo anche perché spesso, anche a chi compie azioni automatizzate, può accadere di trovarsi in situazioni in cui deve utilizzare le proprie conoscenze.

- Abilità secondo il livello di prevedibilità dell'ambiente, distinte in:

- Open skill: abilità aperta. Viene attuata in un ambiente variabile e imprevedibile che costringe il soggetto ad adattare continuamente i movimenti per rispondere appropriatamente alle dinamiche dell'ambiente.
- Closed skill: abilità chiusa. Viene eseguita in un ambiente prevedibile o stabile che consente di pianificare in anticipo i movimenti.

Tenuto conto di tutto questo, ci chiediamo ora quali siano le caratteristiche di una esecuzione abile.

E. Guthrie (1957) ce ne indica tre a prescindere dalla classificazione delle abilità:

1. Massima sicurezza di raggiungere l'obiettivo: sotto questo aspetto possono essere considerati abili solo coloro che dimostrano di poter eseguire il compito con un elevato grado di sicurezza, su richiesta e in modo non casuale.
2. Minimo dispendio di energia: durante un gesto motorio può essere utile conservare il più alto livello di energia possibile; questo si ottiene anche tramite l'eliminazione di movimenti involontari o superflui, ma c'è anche un costo mentale nelle azioni che compiamo, e coloro che hanno automatizzato il gesto ottimizzano le spese energetiche anche da questo punto di vista.

3. Tempo minimo di movimento: la rapidità di un movimento può rivelarsi fondamentale in attività come il pugilato o la pallacanestro, ma anche per azioni quali scrivere al computer è utile ridurre il tempo di esecuzione. Questo può non essere un compito facile, perché con l'aumento della velocità si va incontro ad un maggior numero di errori.

Come si arriva ad ottenere un'azione motoria caratterizzata da questi tre punti? La risposta è: tramite l'apprendimento. Il legame tra apprendimento e prestazione o competenza motoria è complesso e si può paragonare al dilemma "è nato prima l'uovo o la gallina?": se è vero che senza apprendimento motorio non può esserci prestazione o competenza motoria, è vero anche il contrario. Abbiamo poi un apprendimento implicito, fenomeno che mostra ancora più chiaramente la stretta relazione tra apprendimento e competenza, giacché il termine indica un miglioramento della capacità di un soggetto di eseguire un'azione corretta come risultato di una ripetizione di tentativi di esecuzione ed è definito "implicito" in quanto il soggetto non è cosciente di quali siano le componenti che hanno determinato il miglioramento, ma solo che i tentativi hanno portato dei vantaggi.

## 2) Abilità e capacità motorie

Per chiarezza possiamo sicuramente affermare che mentre la prestazione (il risultato dell'azione) o la competenza (l'efficienza dell'azione in ordine al risultato, ovvero la padronanza) motorie sono sempre direttamente osservabili e possono essere influenzate da diversi fattori come la motivazione, lo stato emotivo, la fatica psicofisica ecc., l'apprendimento motorio, invece, non è sempre direttamente osservabile in quanto processo interno che migliora con l'esercizio, o con l'osservazione, o con la concentrazione ecc. ma è deducibile solo osservandone la prestazione o la competenza. Sia la prestazione e la competenza che l'apprendimento presentano degli stadi e spesso nell'atleta o nell'adulto l'inizio dell'apprendimento di un determinato gesto (dove l'accento è posto su un determinato modo di compierlo) è caratterizzato dall'iniziale tentativo di chi apprende di farsi un'idea del gesto che deve eseguire (A. M. Gentile, 1972) o di comprendere la struttura base della sua coordinazione (K. M. Newell, 1985). Così nel primo stadio l'esecuzione è notevolmente lenta, imprecisa, instabile, rigida: chi sta imparando manca di sicurezza e, anche quando il gesto viene compiuto in maniera corretta, il soggetto non si sente sicuro (perché ha bisogno di integrare l'immagine vissuta del suo corpo in quella del gesto proposto dal docente).

Il gesto appreso a grandi linee potrà essere raffinato, poi, passando così al secondo stadio dell'apprendimento. Gentile sostiene che, se si tratta di una closed skill, coloro che apprendono traggono grande vantaggio dalle azioni passate o di cui hanno già avuto esperienza in condizioni stabili (ad esempio i giocatori di bowling). Se si tratta invece di una open skill i movimenti si perfezionano meglio in condizioni diversificate (calcatori). Solo alcuni soggetti, infine, dopo una notevole quantità di esercizio più o meno ripetitivo, giungono allo stadio definito autonomo (M. P. Fitts e M. I. Posner, 1967), ovvero lo stadio in cui i movimenti sono praticamente automatici e il soggetto non deve più pensare a come compierli, ma al loro utilizzo nel gioco.

Sicuramente possiamo imparare molto sull'apprendimento osservando i bambini, come può esser capitato durante l'esperienza di insegnamento dell'educazione motoria e del gioco-sport. I ragazzi che frequentano le scuole elementari sono spontaneamente all'inizio del primo ciclo scolastico in un periodo caratterizzato da un comportamento motorio molto irruento che generalmente si regolarizza progressivamente fino a diventare un normale comportamento adeguato alla situazione scolastica. Il loro interesse per il gioco e poi anche per lo sport (che vedono abbondantemente rappresentato nei mass media) è entusiastico, inoltre i ragazzi di 8 o 9 anni cominciano a presentare anche un buon equilibrio psichico, spensieratezza, capacità di acquisire rapidamente nuove conoscenze ed abilità. I presupposti costituzionali dei giovani allievi sono buoni in quanto normalmente sono piccoli e leggeri e presentano un buon rapporto tra forza e peso con leve molto facilitate rispetto ai più grandi preadolescenti e adolescenti, per contro la loro rapidità di apprendimento non va di pari passo con la capacità di fissare i movimenti già appresi per quel processo di integrazione cui abbiamo già accennato.

I processi di stimolazione a livello nervoso centrale sono prevalenti rispetto a quelli di controllo e questo rende difficile conservare i circuiti motori. Quanto di nuovo viene appreso, deve quindi essere ripreso un numero sufficiente di volte se si vuole che venga integrato in maniera stabile nel repertorio motorio disponibile. I bambini usano per imparare ancora prevalentemente l'osservazione e l'imitazione, anche al di fuori dell'ambito sportivo; osservando un gruppo di bambini giocare, vedremo infatti che si cimenteranno su qualcosa che hanno visto fare dagli adulti oppure ad altri bambini e decidono poi se continuare i loro tentativi a seconda se quello che stanno facendo li gratifica in qualche modo. In altri termini, per perseverare nello sviluppo di un'azione il ragazzo deve trovarla piacevole, oppure deve essere incoraggiato, in ogni caso deve trarre una sensazione positiva.

Persino un compito relativamente semplice come salire e scendere da uno scivolo ci mostrerà diversi gradi di apprendimento: inizialmente il bambino sarà insicuro e potrà anche avere paura (primo stadio), ma una volta che avrà imparato a compiere l'azione a grandi linee la ripeterà fino a raffinarla (secondo stadio) e quando diventerà automatica (terzo stadio) cercherà da solo delle varianti, dei modi diversi di eseguire quella stessa azione per ricevere dei nuovi stimoli. Osservare i bambini ci ricorda che

anche l'apprendimento segue una logica: va sempre dal semplice al complesso ed è rispettando questo criterio che si deve insegnare, se vogliamo che l'apprendimento sia efficace (consegua lo scopo) ed efficiente (sia il migliore in rapporto alla dotazione del soggetto). Gli adulti, rispetto ai bambini sono avvantaggiati perché hanno tutta una serie di esperienze pregresse, ma anche loro iniziano partendo da abilità di base, incorporano gradualmente i dettagli più importanti che permettono di eseguire il gesto con miglior precisione poi, una volta acquisito, variano a piacere le modalità di esecuzione.

In qualità di insegnante, l'approccio alla competenza motoria e all'apprendimento dei soggetti con cui si ha a che fare, deve essere basato su informazioni iniziali che permettano di definire cosa e come fare. In tal senso devo si deve fare attenzione alle differenze individuali nelle capacità motorie, perché "la motricità si evolve in forma diversa da soggetto a soggetto; ciascuno di noi è una entità unica e irripetibile e affronta l'esistenza in modo originale e del tutto individuale. Tutto non va bene per tutti, ogni "io" ha diritto a una sua originalità. Per tale motivo, la motricità, deve essere stimolata in modo adeguato e preciso, altrimenti si lavora molto per ottenere poco. È necessario conoscere le sue caratteristiche generali e il suo sviluppo, in relazione alle varie fasce d'età."<sup>85</sup>

"Le attività motorie favoriscono un linguaggio corporeo indispensabile ed essenziale per il processo di maturazione dell'autonomia personale. Coinvolgono emotivamente l'uomo e le dimensioni della sua corporeità: "morfologico - funzionale", "intellettivo - cognitiva", "affettivo - morale" e "sociale". Pedagogisti illustri sono concordi nell'affermare che l'intelligenza si manifesta inizialmente come esplorazione diretta dell'ambiente, tramite un'attività senso - motoria ludica e spontanea, rispettando le normali tappe evolutive di crescita di ogni individuo."<sup>86</sup> Generalmente distinguiamo le capacità dalle abilità motorie.

Le capacità motorie sono i tratti stabili e duraturi, generalmente distinti in condizionali (forza, velocità, scioltezza, resistenza) e coordinative (apprendimento, controllo, adattamento ecc.), per la maggior parte basate su processi determinati geneticamente (anche se rimangono ampiamente allenabili e potenziabili) e che stanno alla base di molte abilità. Si può fare un esempio molto chiaro utilizzando un'analogia: poniamo che le capacità siano come una scatola di attrezzi che ciascuno di noi eredita alla nascita. I soggetti utilizzano queste capacità per eseguire l'infinito numero di compiti che devono affrontare nella vita ed ogni capacità è progettata per un particolare tipo di lavoro così come ogni attrezzo è stato progettato per eseguire una funzione. Ciascun movimento o compito particolare richiede un certo abbinamento e un certo livello di sviluppo delle capacità e così le persone possono combinarle per realizzare i diversi compiti.

Le abilità motorie, invece, sono saper fare che vengono sviluppati con l'apprendimento e sempre tramite l'apprendimento e l'esercizio possono essere modificati o migliorati. Proprio per questo le abilità sono più numerose delle capacità, sebbene si basino su esse. In un gruppo di bambini, si notano subito le differenze di capacità: ci sono bambini molto veloci, che però possono non essere perfettamente coordinati. Ci si può trovare a lavorare con bambini molto rapidi nella corsa, ma poco abili nell'eseguire correttamente le andature speciali che richiedono coordinazione motoria degli arti inferiori. Inizialmente è fondamentale lavorare sul processo di coordinazione in maniera lenta e una volta acquisito ed automatizzato il movimento, il bambino diventa veloce nelle andature così come nella corsa. Con questo metodo, l'allievo arriva al punto di sfruttare una sua capacità innata, la velocità, per svolgere un compito di abilità (acquisita).

I bambini devono sperimentare nei primi anni di vita un ampio spettro di attività motorie, in modo che le loro capacità emergano, così da essere indirizzati verso l'attività più adatta che comporterà un maggior divertimento e una maggiore gratificazione, elemento fondamentale per l'apprendimento. I genitori degli allievi, devono essere sempre incoraggiati in questo senso e ad essere flessibili e non sorprendersi se il loro bambino esegue meglio alcune attività piuttosto che altre.

### 3) Modello input/output

Affinché ci sia apprendimento, ci deve essere innanzitutto qualcosa da imparare e quindi delle informazioni. Alcuni psicologi hanno spiegato il processo di apprendimento delle abilità motorie facendo riferimento a un modello che considera l'uomo come un elaboratore di informazioni, simile a un computer. Secondo questo modello per iniziare gli individui hanno quindi bisogno di un'informazione su cui dirigere la loro attenzione: un Input. Operando sull'input e rielaborandolo, l'individuo sarà in grado di produrre una risposta, e quindi un Output. L'ambiente circostante presenta sicuramente a ciascuno di noi una varietà di informazioni. Esiste una selezione per considerarne alcuni e ignorarne altri? Gli esperti sostengono che ci sia un sistema di ricerca attivo per il quale decidiamo quale informazioni considerare (e trasformare quindi in input) e quali scartare; sebbene non tutti siano d'accordo sul come ciò avvenga, un punto comune sta nell'affermare che l'esperienza influenza il modo in cui gli individui estraggono le informazioni dall'ambiente.

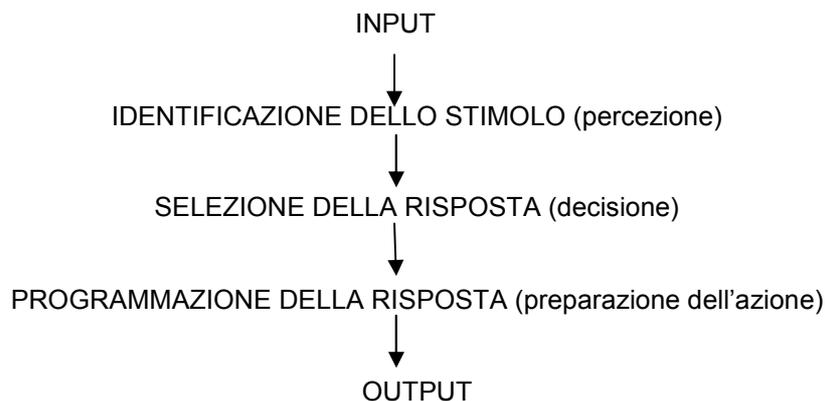
Gli psicologi hanno stabilito tre stadi di elaborazione dell'informazione, ovvero tre passaggi attraverso i quali essa deve passare per procedere dall'input all'output:

<sup>85</sup> A. Cecilian, "Caratteristiche generali della motricità", corso di 1° livello, staff prov. CONI Bologna - FIGC, 2001, pag. 4

<sup>86</sup> G. Ferranti, "Corpo, movimento, gioco e folclore", Perugia, Morlacchi 2002, pag. 5

- Stadio 1: identificazione dello stimolo. L'esecutore deve determinare se c'è presenza di informazione (stimolo) e in tal caso identificarla, per fare ciò deve analizzare il contenuto di questo stimolo servendosi di una vasta gamma di fonti come, per esempio, i cinque sensi. L'informazione risulta così costituita da più componenti che devono essere successivamente assemblate per dare un'identità allo stimolo. La vista di una palla che rimbalza, la vista della sua forma e l'udire il caratteristico suono, costituiscono tutti aspetti della stessa informazione che permette all'esecutore di identificare lo stimolo e scegliere una adeguata risposta in merito.
- Stadio 2: selezione della risposta. Una volta che l'identificazione dello stimolo ha avuto luogo, il soggetto deve decidere quale sarà la sua risposta. Tornando all'esempio della palla che sta rimbalzando, potrà decidere se correre per raggiungerla, oppure prenderla al volo, oppure ancora evitarla: in questo momento esistono diversi tipi di output attuabili.
- Stadio 3: programmazione della risposta. Una volta che il soggetto ha deciso quale azione compiere in risposta all'input ricevuto, deve organizzare il proprio sistema motorio in funzione di essa. L'organizzazione include la preparazione dei meccanismi di livello inferiore nel tronco cerebrale e nel midollo spinale, il richiamo e l'organizzazione di un piano d'azione per controllare il movimento intenzionato e l'invio dell'ordine ai muscoli interessati, sia effettori che di sostegno, perché si contraggano nel modo e nella sequenza appropriata, producendo opportuni livelli di forza e di "timing"<sup>87</sup> per produrre il corretto movimento.

L'output è il risultato finale di tutti e tre gli stadi dell'elaborazione dell'informazione e cioè la risposta che il soggetto produce. L'output potrebbe però anche non ottenere il risultato desiderato: tornando all'esempio citato sopra, il soggetto potrebbe mancare la palla nel caso in cui voleva invece prenderla. Con queste informazioni possiamo dunque costruire uno schema rappresentativo del modello INPUT/OUTPUT.



In questo schema semplificato sembra che la presa di decisione sia molto vicina all'input, quasi istantanea, ma basta osservare una semplice gara di corsa tra bambini per rendersi conto che non è così; se li allineiamo e poi diamo loro il via, è evidente che molti di loro presenteranno un ritardo nella partenza, un ritardo che si chiama Tempo di reazione (TR). Il TR rappresenta l'intervallo tra la presentazione di uno stimolo non preceduto da preavviso e l'inizio di una risposta rispecchiando quindi il tempo necessario per formulare decisioni e per iniziare l'azione. In linea teorica quindi il TR ci indica la durata totale dei tre stadi dell'elaborazione dell'informazione. E visto che l'attenzione degli allievi è limitata, bisogna considerare che dirigere il loro focus attentivo sugli aspetti più importanti dell'informazione è sicuramente una pratica vantaggiosa.

Le persone hanno la capacità di controllare due dimensioni della loro attenzione:

1. focus secondo la direzione
2. focus secondo l'ampiezza. (Nideffer- 1995)

Nella prima dimensione si può avere un "focus esterno", quando gli allievi sono attenti a stimoli di pre-informazione o di informazione proveniente dall'ambiente, ovvero un "focus interno", quando le persone prestano attenzione ai propri pensieri o alle sensazioni del proprio corpo; nella seconda dimensione, invece, "focus ristretto" che comprende una quantità limitata di informazioni, ovvero "focus ampio" quando il soggetto è sensibile ad un grande numero di stimoli contemporaneamente.

Nelle situazioni di apprendimento si possono istruire gli allievi a dirigere la loro attenzione a qualcuna delle più importanti fonti di informazione esterna (campo, vento, luce, avversario) o interna (posizione del corpo, movimento degli arti). Per esempio: per l'interna, si può chiedere ad un bambino di assumere la posizione di un fondamentale a occhi chiusi, per cui sarà costretto a richiamare la sua memoria cinestesica; per l'esterna, di stare di fianco ad un altro durante gli spostamenti, per cui sarà costretto a non perderlo di

<sup>87</sup> Intervento nell'arco di tempo adattato sugli accadimenti esterni

vista per tutto il tempo richiesto dal gioco. Come regola generale se si forniscono elementi educativi per l'open skill (giochi di squadra e sport di combattimento), l'insegnante deve dirigere l'attenzione dell'allievo verso importanti informazioni ambientali che avvino una adeguata e commisurata risposta motoria, diversamente dalla closed skill (ginnastica artistica, atletica leggera e pesante, nuoto e tuffi), dove l'attenzione è alle sensazioni cinestesiche nei passaggi più difficoltosi del gesto atletico.

Per promuovere lo sviluppo del controllo della loro attenzione si possono educare gli allievi ad identificare gli aspetti rilevanti per il compito; con la pratica gli allievi diventano più capaci di gestire la loro attenzione e ciò contribuisce alla realizzazione dei loro obiettivi. Quando si tratta di bambini, però, è più difficile calamitare la loro attenzione e incanalarla verso il compito, esistono comunque numerosi stratagemmi non scritti che si possono ideare sulle esigenze della classe che stiamo trattando. Per esempio i bambini quando stanno ancora imparando la giusta posizione per effettuare un gesto fondamentale col pallone si possono distrarre facilmente con la conseguenza di sbagliarlo, poiché non indirizzano l'attenzione su un punto focale preciso. È in questo senso che abbiamo già detto come nella didattica deduttiva adeguata alla scuola primaria è necessario fare riferimento alla teoria centro-encefalica di Le Boulch (cfr. § 19 della prima parte).

#### § 10) Il gioco-sport riferito al mini-volley

Il minivolley è giocato da due squadre miste in un campo di dimensione 4,5 X 9 metri, diviso a metà dalla rete. Le squadre in campo sono composte da tre giocatori più un quarto che subentra quando una squadra ottiene la battuta. Il gioco inizia con una battuta effettuata da fondo campo, che serve a inviare la palla direttamente nel campo avversario; dopo di che ogni squadra ha a disposizione tre tocchi (eseguibili con i fondamentali del gioco) per inviare la palla nel campo avversario (ogni giocatore non può eseguire due tocchi consecutivi). Nelle prime fasi di apprendimento, il servizio può anche essere effettuato dall'interno del campo in palleggio. Lo scopo del gioco è quello di far cadere la palla nel campo avversario facendola passare sopra la rete, mentre l'altra squadra tenta di impedirlo. Ogni volta che la palla cade a terra nel campo avversario, si conquista il punto e il diritto al servizio; ogni azione dà diritto a un punto. Quando si acquisisce il servizio, un giocatore che si trova fuori del campo subentra al compagno che avrebbe dovuto eseguire la battuta secondo il turno stabilito. Durante il gioco generalmente i giocatori si sistemano nel campo a triangolo (uno avanti e due dietro). Una squadra vince un set quando realizza 25 punti (è possibile prevedere anche un numero inferiore). Le gare hanno la durata di due set ed è quindi possibile che la partita finisca in parità o necessiti un terzo e decisivo set. È importante che tutti gli allievi giochino, senza esclusioni.

Per quanto ci riguarda il gioco-sport riferito al mini-volley con gli allievi delle scuole elementari inizia soltanto con i ragazzi più grandi (da 9 a 11 anni nel secondo biennio), mentre coi più piccoli si terranno attività per preparare il gioco-sport ad esempio con la palla-rilanciata. L'altezza della rete può variare da 1,50 m. a 2 m. e il pallone più adatto è quello da 140 grammi.

#### 1) Il palleggio

Il primo grande elemento di congiunzione tra la motricità generale, l'accelerazione e la decelerazione, il "timing", gli spostamenti ecc. è il palleggio, il quale trova subito delle applicazioni interessanti a livello degli arti inferiori. Prima di prendere contatto con il pallone, infatti, l'allievo deve aver completato lo spostamento per portarsi frontalmente alla direzione in cui vuole inviare la palla. L'appoggio è asimmetrico per assicurare un maggiore equilibrio in senso antero - posteriore e il peso è equamente distribuito sugli arti inferiori. Le ginocchia sono semi piegate e gli arti superiori sono semi-flessi con i gomiti rivolti esternamente e in basso.



Da questa posizione tutto il corpo inizia un movimento di graduale distensione nella direzione in cui si vuole mandare il pallone. La distensione degli arti superiori può seguire quella degli arti inferiori o avvenire contemporaneamente.

Le mani, con le dita aperte e leggermente incurvate formano un incavo adatto ad avvolgere la metà inferiore della palla. In particolare per spiegare ai bambini si dice che pollice e indice devono assumere la forma di un triangolo senza però toccarsi. Sono infatti queste due dita che sopportano la maggior parte del peso della palla, mentre le altre servono per direzionarla. Visto com'è complesso il palleggio, attribuiamo molta importanza agli esercizi propedeutici. Innanzitutto è bene far fare esercizi che attivino i propriocettori situati nelle mani e nelle dita. 1. Si fanno posizionare la mani a triangolo o a cuore rovesciato e si fa premere energicamente a terra. Questo esercizio aiuta moltissimo i bambini sia a capire quale sia la posizione delle dita, sia ad afferrare la palla e sollevarla successivamente da terra. 2. Il bambino lancia la palla in alto a due mani dal basso e quando essa raggiunge il punto morto, ossia quello più in alto, deve battere le mani. I bambini dovranno produrre traiettorie di diversa altezza.



a

b

c

a) Lanci con traiettorie medio-basse; b) Lanci con traiettoria più alta della precedente in cui si nota anche il momento in cui i bambini battono le mani avanti. c) Variante con maggior difficoltà: il battito delle mani avviene dietro la schiena, sempre quando la palla raggiunge il punto più alto di volo.

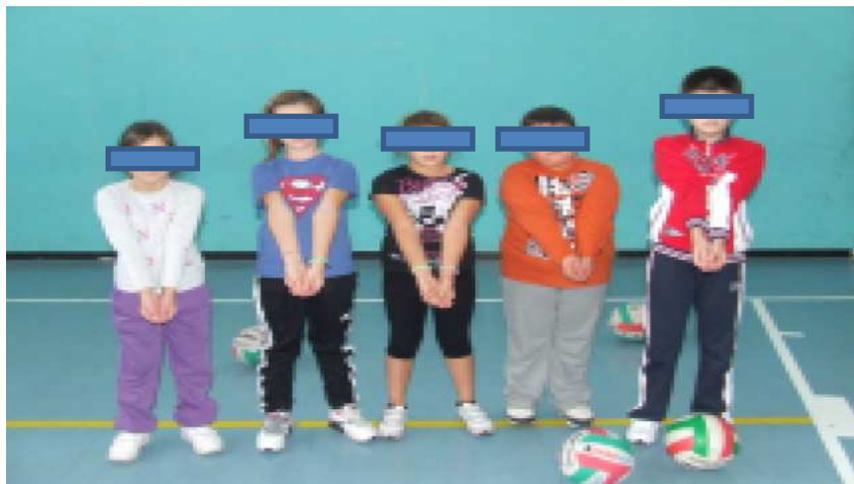
## 2) Il bagher

Per la storia della pallavolo nel 1938 nasce il "muro" e nel 1950 il "bagher" (dal ceco cucchiaio): alternativa al palleggio, che, secondo una leggenda, pare sia stato inventato da un giocatore a cui mancavano alcune dita delle mani. Il bagher è la tecnica fondamentale per respingere e indirizzare i palloni che arrivano con una traiettoria bassa, corta, o con velocità troppo elevata. Si parte da fermi con il piano frontale perpendicolare alla traiettoria di risposta. Il busto è leggermente inclinato in avanti, le braccia sono distese, gli avambracci paralleli con l'interno rivolto in avanti e in alto. Le mani sono unite (con tecniche diverse, sarà cura dell'insegnante scegliere quale proporre agli allievi) o semplicemente accostate e flesse verso il basso per aumentare la tensione delle braccia. Perché intercetti la traiettoria il bambino deve mettere in moto i meccanismi di accelerazione e decelerazione, per raggiungere il punto di impatto con la palla mantenendo le spalle trasversali al piano di volo della palla. Da tale momento può usufruire di tre modalità per creare la traiettoria di risposta:

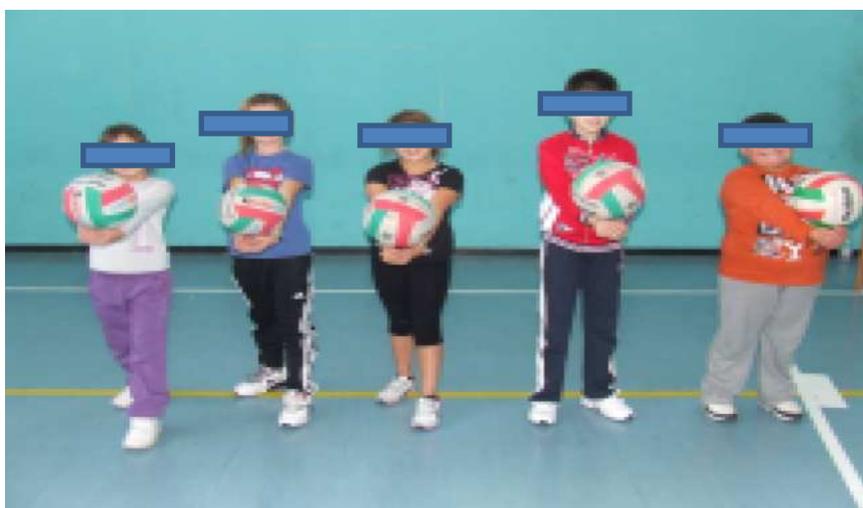
1. intervento esclusivo degli arti superiori
2. intervento esclusivo degli arti inferiori
3. intervento combinato di arti superiori e inferiori.

Anche in questo caso sono molto importanti gli esercizi propedeutici, non senza aver fatto assumere prima la giusta posizione. Successivamente diamo loro la palla e facciamo sentire quale deve essere il contatto

che sentiranno sugli avambracci. Come esercizio di controllo facciamo poi trattenere la palla ai bambini in questa innaturale posizione delle braccia, e con posizione degli arti inferiori a piacere.



Fonte: [www.forzaragazze.it](http://www.forzaragazze.it)



(In questa immagine vediamo i bambini che esercitano il controllo sul pallone con gli arti superiori in posizione di Bagher e gli arti inferiori a piacere. Le bambine hanno scelto tutte la posizione numero 1, mentre i bambini la numero 3).

Un altro esempio di esercizio di controllo e propriocettività per quanto riguarda le dita, le mani e i polsi. Il bambino di fronte al muro preme la palla contro di esso con le braccia extra-ruotate

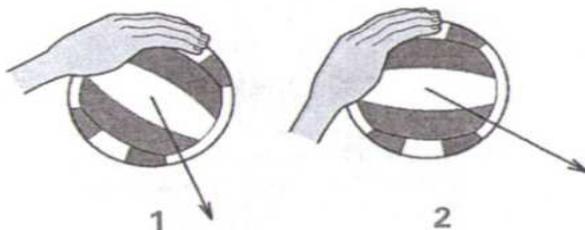


(richiamo della posizione di Bagher).

(In questa immagine si nota la posizione delle mani e delle braccia dei bambini e la pressione che esercitano con la palla sul muro).

### 3) L'attacco

La schiacciata è l'azione tecnica con cui si conclude un attacco. In essa si individuano 4 fasi fondamentali. Quanto segue è riferito ad allievi destrimani e per quanto riguarda i mancini basta invertire le istruzioni per quanto riguarda l'uso degli arti. 1. Rincorsa: con questa azione il corpo acquista velocità in senso orizzontale. Per uno schiacciatore destrimano inizia con un movimento avanti del piede sinistro con un passo breve e relativamente lento seguito da un passo più veloce e lungo del piede destro. In conclusione si esegue un balzo radente il suolo, lungo e velocissimo in cui i piedi destro e sinistro arrivano in successione a terra, con il sinistro leggermente più avanzato per ottenere un maggiore equilibrio. Quanto descritto è invertito per i mancini. 2. Stacco: grazie a questa azione la velocità acquisita in orizzontale con la rincorsa viene verticalizzata. Lo stacco migliore si ha quando il tallone anticipa l'appoggio a terra. Il baricentro del corpo si trova in posizione arretrata e leggermente abbassata, per poi essere proiettato verso l'alto nel momento in cui il piede spinge e in seguito al contemporaneo slancio delle braccia da dietro verso l'alto e in avanti. 3. Fase aerea: è il proseguimento dell'azione degli arti superiori che porta il corpo in una posizione di busto ruotato dalla parte opposta rispetto al secondo piede di appoggio, in modo da ottenere un allungamento (addominali e pettorali soprattutto) e un conseguente maggior sviluppo di forza trasferibile sul pallone. Il movimento del braccio deve essere tale da consentire di colpire la palla nel punto più alto possibile.



4. Colpo sulla palla: azione che la mano effettua al momento del contatto con il pallone e può essere di vario genere in quanto la diversa posizione con cui la mano impatta la palla consente di indirizzare la stessa con varie angolazioni come indicato nella figura. La prima produce traiettorie di attacco indirizzate nella prima metà del campo avversario, la seconda produce traiettorie che vanno dalla metà fino in fondo al campo.



Un esercizio propedeutico per l'attacco: I bambini sollevano la palla sopra la testa tenendola con entrambe le mani, poi con un'abduzione delle braccia la portano indietro, rimangono per pochi secondi e tornano alla posizione di partenza. Questo li aiuta ad avere la percezione del movimento della schiacciata distribuita su entrambe le spalle.

#### 4) La battuta

Il servizio, o battuta, è il gesto utilizzato per l'inizio del gioco e può essere effettuato con varie modalità di esecuzione, in relazione all'età e al grado di preparazione dei bambini. Si può eseguire dal basso o dall'alto. La prima viene eseguita con gli arti inferiori in posizione asimmetrica leggermente piegati, con il piede sinistro in avanti e quello destro dietro. La palla è sostenuta dalla mano sinistra con il braccio flesso in avanti e in linea con la traiettoria pendolare del braccio che colpisce la palla, la mano destra è posta sotto la palla. Il gesto inizia con un piccolo lancio della palla in alto e contemporaneamente un'oscillazione completa del braccio destro indietro che porta nel passare avanti la mano aperta a colpire la palla e a inviarla sopra la rete e nel campo avversario. Nel caso di bambini con dominanza manuale sinistra le posizioni sono invertite.

La seconda vede il bambino in stazione eretta con gli arti inferiori in posizione asimmetrica (cioè con il piede sinistro avanti per i destrimani), la palla è sostenuta in avanti-alto con la mano sinistra. Il bambino ha il braccio destro in alto e lo flette indietro, indirizzando il dorso della mano verso la spalla, stacca la palla dalla mano sinistra con un piccolo lancio e, portando l'avambraccio dell'arto superiore destro in alto e avanti, la colpisce con la mano rigida e le dita unite. Nel caso di bambini con dominanza manuale sinistra le posizioni sono invertite.

Gli esercizi propedeutici per la battuta dal basso consistono nella battuta stessa con attenzione al posizionamento corretto del corpo e al punto di arrivo della palla. Un esercizio propedeutico per la battuta dall'alto porta il bambino vicino alla parete con il braccio sinistro flesso davanti al corpo e il destro semidisteso in alto che si distende spingendo con la mano la palla contro il muro facendola ruotare verso alto. Si ripete anche dall'altra parte.



#### 5) Il muro

Lo scopo fondamentale del muro è quello di costituire uno schermo non valicabile per palloni schiacciati dagli avversari. Il muro può essere individuale o multiplo ma, per questa fascia d'età e per la tipologia d'attacco utilizzato abitualmente (palleggio o debole schiacciata), consideriamo solo quello individuale. È importante la sensibilizzazione cinestesica della posizione di partenza e dello spostamento laterale, che deve avvenire a passi successivi e accostati. Poi è fondamentale anche l'azione degli arti superiori e la sensibilizzazione essi, oltre a quella delle mani. Per facilitare l'apprendimento del muro, eseguiamo esercizi propedeutici: a) per gli arti inferiori i bambini si dispongono di fronte a uno step (gradino) o una panca bassa e posta perpendicolare al muro. Il primo di loro sale sullo step e al via dell'insegnante inizia a salire e scendere lateralmente dallo step, cercando di distendersi per appoggiare le mani più in alto possibile sul muro e totalizzare il maggior numero di transizioni in 10 secondi.



A questo punto non siamo altro che all'inizio di un percorso didattico ancora tutto da costruire mediante gli esercizi e i compiti d'apprendimento. Però la strada per tutti è ormai tracciata, solo chi vuole andare ancora più avanti può accostarsi ad una proposta che mi pare abbastanza interessante e che si trova in [www.siracusa.federvolley.it/documenti/2012-2013/GIOCHI%20PROPEDEUTICI%20AL%20MINIVOLLEY.pdf](http://www.siracusa.federvolley.it/documenti/2012-2013/GIOCHI%20PROPEDEUTICI%20AL%20MINIVOLLEY.pdf).

#### BIBLIOGRAFIA

- M. P. Dellabiancia, *Pedagogia della Formazione*, in [www.dellabiancia.it](http://www.dellabiancia.it);
- M. P. Dellabiancia, "Educazione motoria e scala di sviluppo delle abilità", in [www.dellabiancia.it](http://www.dellabiancia.it);
- M. P. Dellabiancia, "La valenza formativa dell'educazione motoria, fisica e sportiva", in [www.dellabiancia.it](http://www.dellabiancia.it);
- Le Boulch J. *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età prescolare*. Armando, Roma 1999;
- Wallon H. *L'origine del carattere nel bambino*. Ed. Riuniti, Roma 1974 (Ed. orig. 1934)
- De Ajuriaguerra J. *Manuale di psichiatria del bambino*. Masson, Milano 1979.
- Camaioni L., Di Blasio P. *Psicologia dello sviluppo*. Il Mulino, Bologna 2002
- M. P. Dellabiancia, "Corpo e movimento. Contributi della neuroscienza alla pedagogia del corpo", in *Erreesse Gulliver* n. 67;
- Piaget J. *La formazione del simbolo nel bambino*. La Nuova Italia, Firenze 1970 ;
- Bruner J. S. *Psicologia della conoscenza*. Armando, Roma 1976;
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. *So quel che fai*. Raffaello Cortina, Milano 2006;
- Andrea Ceciliani, "Caratteristiche generali della motricità", corso di 1° livello, staff provinciale CONI Bologna – FIGC, 2001;
- Gianna Ferranti, "Corpo, movimento, gioco e folclore", Ed. Morlacchi, Perugia, 2002;
- Stefano Biscaccianti, "La scuola, il gioco, lo sport", Ed. La Scuola, Brescia, 1996;
- Jean Le Boulch, "Verso una scienza del movimento umano", Armando Editore, Roma, 1991;
- Jean Le Boulch, "Educare con il movimento", Armando Editore, Roma, 1993;
- Jean Le Boulch, "Sport educativo. Psicocinetica e apprendimento motorio", Armando Editore, Roma, 1990;
- Donato R. Mosella – Vincenzo Stera, "Giocasport, lo sport di tutti i ragazzi", Ed. Aranblu, Roma, 1997;
- Marisa Muzio, "Psicopedagogia dello sport", Ed. Ermes, Milano, 1988;
- Duilio Olmetti – Ermanno Mazza, "Sport ed educazione", Ed. Aranblu, Roma, 1996;
- Horst Wein, "L'insegnamento programmato nel calcio", Ed. Mediterranee, Roma, 1988 55;

- Danilo Arteritano, “Modulo T.T.D. delle attività motorie nell’infanzia”, dispense anno accademico 2009-2010;
- IEI-CONI, Programma multimediale - L’Educazione Motoria di Base, IEICONI, Roma, 1987;
- Seminario Idme – infant developmental movement education, in [www.anatomytrains.it/?p=73](http://www.anatomytrains.it/?p=73);
- [www.galileo.it/ludoteca/gioco.htm](http://www.galileo.it/ludoteca/gioco.htm);
- [www.psymedisport.com](http://www.psymedisport.com);
- [www.forzaragazze.it](http://www.forzaragazze.it)