

Giocare con cura

Alessandro Bortolotti

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento
email

Andrea Ceciliani

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'educazione
Email andrea.ceciliani2@unibo.it

Abstract

L'indagine sul rapporto tra cura educativa ed il gioco motorio spontaneo, si è sviluppata attraverso una metodologia osservativa, di tipo ecologico, che ha coinvolto oltre 90 bambini, di 3 e 5 anni, filmati e osservati durante le attività ludiche svolte negli spazi aperti delle rispettive scuole. Il materiale raccolto, registrato tramite check-list ed elaborato statisticamente, ha consentito di ordinare i fenomeni osservati, secondo diversi piani di analisi, e di impostare un confronto sicuro tra le varie realtà scolastiche investigate. Le risultanze dell'indagine indicano una serie di condizioni in grado di influenzare, anche in modo considerevole, lo svolgersi del gioco motorio, soprattutto rispetto ai seguenti indicatori: atteggiamenti del personale educativo nei confronti dei conflitti e del rischio fisico, età e genere degli allievi, uso/non uso degli attrezzi/giocattoli e degli spazi a disposizione degli allievi. Da tali indicatori è stato possibile individuare alcune azioni di "cura educativa" che possono influenzare, stimolando o inibendo, l'espressione e le forme di gioco motorio, da parte dei bambini: rapsodia ludica, improvvisazione/divergenza, autentica spontaneità, gestualità tecnica (manipolazione) rispetto a motricità naturale.

Parole chiave: parola; parola; parola

1. Introduzione all'osservazione del gioco spontaneo¹

L'osservazione dell'espressione motoria del bambino, in particolare nel fondamentale ambito del gioco spontaneo, si prefigura come un'analisi dei comportamenti

¹ I paragrafi 1 e 3 sono di Andrea Ceciliani, mentre Andrea Bortolotti è autore dei paragrafi 2 e 4.

significativi che svelano il normale “essere” del bambino odierno. Il comportamento di gioco “è uno dei primi campi di esperienza sensoriale ed emotiva, prima alfabetizzazione dell’io in azione, fenomeno determinante di sviluppo e, per questo, indispensabile per la formazione dell’individuo (Infante, 2001). Gioco che alcuni autori (Fink, 1957; Claparede E, 1968; Parlebas, 1997, p62; Aucouturier, 2005, pp 80-90) descrivono come “oasi della gioia” o “momento di piacere” e che Caillois (1995), invece, definisce come una “isola incerta” quasi a confermare i giochi di compensazione e di liquidazione descritti da Piaget (1972, p186), o i giochi di rassicurazione profonda e di rassicurazione superficiale citati da Aucouturier (2005, p91, p171). In tale senso anche Bruner (1981) richiama l’importanza del gioco per esorcizzare, nei primi anni di vita, i timori e le paure ancestrali attraverso simbolismi controllabili, gestibili, arrestabili all’aumento dell’emozione: “un modo per minimizzare le conseguenze delle azioni e quindi apprendere in una situazione meno rischiosa o paurosa”. Gioco con caratteristica di gratuità (Caillois, 1995) o, viceversa, gioco interessato che mira a un risultato (Vygotskji 1979) ma, comunque, gioco gioioso e piacevole (Caillois, 1995,p.22) perché, alla fine e indipendentemente dalla sua radice, soddisfa chi in esso si è cimentato (Parlebas, p.62). In tale concezione noi riconosciamo il gioco “spontaneo”, quell’attività che comprende un “mettersi in gioco” (Caillois, 1995) o, come afferma Parlebas (1997, p99) un “mettersi in causa”. Seguendo Caillois (1997), nella sua idea di *paidia*, più vicina al gioco infantile, e di *ludus*, più vicino al gioco socializzato dell’adulto, si può riconoscere quell’ambivalenza del gioco che, con altre riflessioni, Piaget (1972, p 223) identifica nello sviluppo dei giochi infantili (di esercizio e simbolici) rispetto ai giochi più maturi e socializzati (di regole). Gioco di esercizio e gioco simbolico, come aspetti ludici dominanti dai 0 ai 6 anni nell’infanzia, destinati a lasciare spazio, dai 7/8 anni, al gioco di regole che caratterizzerà il resto della vita ludica dell’individuo, adulto e anziano, sfociando poi nel gioco sportivo di tipo psicomotorio o sociomotorio, cui si assocerebbero le omonime intelligenze (Parlebas, 1997, pp52-57).

1.1.L’osservazione del gioco spontaneo come indicatore del comportamento infantile.

Perché l’osservazione del gioco?

Semplicemente perché tale attività, nel bambino, è il mezzo fondamentale di relazione psicofisica con l’ambiente, di conoscenza, di espressione affettiva, soprattutto nei più piccoli quando l’utilizzo degli strumenti linguistici e concettuali non consentono il ricorso ad altri strumenti di valutazione. E’ indispensabile, come afferma Parlebas (1997, p.17) che la scuola dell’infanzia, come fondamentale luogo di educazione, arricchisca il suo contenuto pedagogico con la “cura” per le condotte motorie, quindi di gioco, del bambino.

Cosa osservare del gioco?

Un primo aspetto potrebbe essere relativo alla tipologia di motricità che accompagna la libera e creativa manifestazione di ogni bambino (D'Odorico e Cassibba, 2001, p. 68).

Un secondo aspetto potrebbe riferirsi al “comportarsi” del bambino durante il gioco per comprendere la relazione tra lo sviluppo cognitivo e il contesto sociale (Sluss e Stremmler, 2004), quanto i *bambini cercano spontaneamente la vicinanza fisica con gli altri e quali, invece, tendano a isolarsi*” (D'Odorico e Cassibba, 2001, p.15). Le abilità prosociali (Parten, 1932), manifestate negli atteggiamenti spontanei di gioco solitario, parallelo, associativo, si manifestano in età precoci (D'Odorico e Cassibba, 2001, p. 77) e vanno assolutamente rilevate per verificare il loro livello di sviluppo. Diversi autori hanno sottolineato, nelle fasi di gioco, diversi comportamenti sociali, da quello reticente (Asendorpf, 1990, 1991)², caratterizzato da un conflitto di avvicinamento-allontanamento dagli altri, a quello solitario passivo³ (Rubin, 1982; Jennings, 1975; Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993) o a quello solitario attivo⁴ (Rubin, 1982, Coplan 2000) o, infine, a quello solitario maturo⁵ (D'Odorico, Cassibba, 2001, p.80).

Un terzo aspetto potrebbe riguardare l'abilità di negoziare e risolvere conflitti (Mc Elwain e Volling, 2005; Hurwitz., 2002; Pellegrini e Smith, 1998; Erickson, 1985), gestire la rabbia, la frustrazione e il disappunto (Odgen, 2002). Indubbiamente è necessario prestare attenzione ai rischi che, il gioco spontaneo, presenta a livello di conflitto (Mc Grath, 2001) ed essere attenti osservatori per poter intervenire in caso di comportamenti eccessivi (Gibson, 2000)⁶ da parte di qualche bambino: bullismo o esclusione (Coakley; 1994)⁷. Anche su tale versante comportamentale, l'atteggiamento di “cura” diviene determinante per lo sviluppo della capacità di relazione sociale con gli altri. Infatti, il conflitto, la sua assimilazione, la sua soluzione-

² Citato in Coplan et al., 2001. L'indicatore di tale comportamento sembra essere il riflesso dell'ansia sociale e della circospezione (prudenza).

³ Consiste in attività solitarie esplorative e costruttive. Esso ha suggerito che questo comportamento, nell'età dell'asilo, è molto indicativo di una preferenza per gli oggetti rispetto ai coetanei, o di disinteresse sociale.

⁴ Implica l'esibizione di atteggiamenti o attività funzionali solitarie (sensomotorie ripetitive) in presenza dei pari. Sebbene questa forma di gioco non sociale, sia infrequente durante il gioco libero (circa 3% del tempo), il comportamento attivo solitario appare fortemente negativo agli insegnanti e ai coetanei

⁵ Non è detto che un bambino che passa una certa quantità di tempo in situazioni di non-interazione con i compagni, abbia sempre problemi di rapporto con i pari. Tale comportamento indica anche la capacità del bambino di saper stare da solo senza, per questo, essere segno di scarsa competenza sociale dell'individuo.

⁶ citata in Mc Grath (2001)

⁷ Citato in Odgen (2002) Inevitabilmente alcuni bambini usano il gioco, anche libero, per escludere altri bambini, come quelli dell'altro sesso oppure quelli deficitarii nelle abilità motorie o fisiche.

ne, è di fondamentale importanza per lo sviluppo sociale: accettare un conflitto significa cercare di risolvere un'incompatibilità, significa gestire il proprio egocentrismo in una relazione che non può non considerare anche l'altro. In tale ambito, l'azione di cura, da parte dell'educatore, non dovrebbe configurarsi come presentazione di una soluzione che cade dall'alto ma, piuttosto, come un aiuto/suggerimento per giungere a possibili negoziazioni.

Un quarto aspetto può essere la possibilità di osservare il mondo dal punto di vista del bambino stesso, di come egli governi un ambito perfettamente creato in risposta e in adeguamento alle proprie necessità (Shorknoff e Phillips, 2000). Di fronte a un linguaggio verbale ancora povero e non controllabile, il gioco diviene strumento comunicativo potente e significativo che informa sulle esperienze, frustrazioni, prospettive del bambino (Ginsburg, 2007).

Dunque, l'osservazione del gioco spontaneo, dai 2/3 anni ai 5/6 anni, diviene un elemento fondamentale per verificare lo status attuale dell'espressione ludica del bambino piccolo, come quello dell'influenza e dei condizionamenti dell'attuale società e della cultura da essa veicolata, di come si realizzano le attività giocose, sebbene siano ancora lontane dall'espressione di "gioco regolato" che ben conosce il ragazzo e l'adulto, e legate alle espressioni di "gioco di esercizio" e di "gioco simbolico" che caratterizzano, ma anche determinano (Tamis et al, 2004; Shonkoff e Phillips, 2000), l'aspetto evolutivo in questa fase delicata di sviluppo infantile.

1.2. *L'idea di "cura educativa" rispetto alle attività di gioco spontaneo.*

Indubbiamente il gioco spontaneo può essere fortemente condizionato, e qui si evidenzia il concetto di "cura educativa", da quanto accade attorno al bambino: aspetti affettivi, logistici, spaziali e temporali. I fattori di condizionamento possono essere molteplici e non sempre dipendenti dal volere dell'educatore ma anche, per alcuni di essi, dalle opportunità offerte dalla struttura in cui l'azione educativa si realizza. Di seguito ci soffermiamo su alcuni elementi di riflessione rispetto ad azioni di cura che, normalmente, sono dipendenti dall'agire e dalle scelte operate dall'educatore.

- Un primo elemento di riflessione è relativo all'attenzione dimostrata dall'educatore, rispetto al gioco, come importante fattore di "cura educativa" che riconosce, agli occhi del bambino, l'importanza della sua attività ludica (Tsao, 2000; Smith, 1995; Henry, 1990), lo incoraggia rispetto all'esplorazione dell'ambiente (Vondra, 1993) e lo stimola nello sviluppo delle diverse aree della personalità⁸ attraverso un'attività che è insita nella sua stessa natura (Elias e Arnold, 2006; Burdette e Whitaker, 2005; Mc Donald, 1993). Ad esso si collegano due atteggiamenti opposti ed estremi: la considerazione del gioco spontaneo come sfogo e svago ricreativo, quindi degno solo di attenzione preventiva rispetto alla

⁸ Area cognitiva, affettiva, sociale e motoria.

“sicurezza” del suo manifestarsi; la considerazione del gioco come momento suggerito dall’adulto affinché si orienti verso determinati obiettivi educativi che non partono certo dai bisogni del bambino. L’atteggiamento di iperprotezione, contro il gioco di rischio e di avventura, che tanto piace al bambino, non è da tutti condiviso (Lang, 1998; Opie e Opie, 1979)

- Un secondo elemento di riflessione è relativo al tempo che viene dedicato al gioco. Un tempo, anche in questo caso, spesso determinato dal bisogno dell’adulto, dalle attività già programmate, e non certo dal tempo di “sviluppo” necessario al gioco stesso. Una delle fondamentali regole del gioco spontaneo è che esso deve rispettare i tempi del bambino e non può essere assoggettato a tempi programmati dall’educatore. “Cura educativa”, rispetto a tale problema, è invertire la tendenza attuale caratterizzata dalla ridotta possibilità dei bambini di poter giocare liberamente e per lungo tempo come accadeva alle precedenti generazioni. A tali necessità si oppongono diversi elementi: la progettazione scolastica (Ginzburg, 2007, p183); la strutturazione operata dall’adulto (Pellegrini, 2005); la tendenza ad anticipare la maturazione dei bambini da parte dei genitori⁹ (Rosenfeld e Wise, 2000); la presenza della tecnologia entrata come giocattolo nel mondo infantile (Jago et al, 2005; Zimmerman et al, 2005).

- Un terzo elemento di riflessione, riguarda il tipo di ambiente e materiali che sono presenti. Ad esempio, la presenza o assenza dei giocattoli, modifica notevolmente le modalità di espressione motoria attuate dal bambino quando è, ad esempio, in spazi come il cortile. Sicuramente l’assenza/presenza di giocattoli condiziona la comparsa di giochi di esercizio e o simbolici transferiali, rispetto ad attività di simbolismo ludico nel gioco di finzione, il “far finta che” (Legault, 1995).

La preoccupazione di fondo è che il bambino si stia abituando ad una vita precocemente e totalmente organizzata dagli adulti, una vita senza assunzione di responsabilità, che lo fa divenire semplice “esecutore” in tutte le attività proposte nell’ambito familiare, scolastico, sportivo o del tempo libero (corsi di lingua straniera, di musica, altro). Le inclinazioni dei bambini verso le attività libere possono essere condizionate dalle aspettative e dalle restrizioni dei genitori. In questo modo i genitori possono giocare un ruolo significativo e avere un impatto diretto sulla propensione dei bambini a giocare in modo informale.

Queste ed altre ragioni hanno portato ad un decremento del gioco spontaneo che, ora come ora, può trovare un momento di recupero proprio nelle strutture educative formali. In esse deve ritrovare un adeguato spazio l’agire libero del bambino (Parlebas, 1997; Ginzburg, 2007, p186), le cure educative devono incoraggiarlo attraverso l’ottimizzazione delle condizioni che ne consentono l’espressione e

⁹ In tale contesto le ricerche indicate, sostengono che i bambini, già in tenera età, sono sovrapposti all’uso di video, computer, libri interattivi e giochi, prodotti per assicurare che essi siano adeguatamente stimolati a tutto tondo per un eccellente sviluppo.

l'eliminazione delle barriere e tabù che ne bloccano la realizzazione. Un esempio, ormai classico, è ravvisabile nel modello educativo di Emy Pikler (1996), basato sull'idea che il gioco spontaneo necessita solo, come cura educativa all'interno di una struttura formale come un brefotrofito, che venga predisposto un setting didattico appropriato all'interno del quale il bambino è già in grado di sviluppare i propri interessi.

1.3 *Alcune piste di ricerca*

Tre ricerche interessanti, rispetto alla nostra idea di studio, sono da ravvisare nei seguenti lavori:

- 1) L'imitazione spontanea del gioco dei cowboys e indiani, da parte di bambini tra i 3 e i 10 anni di Ann Mc Grath (2001). In tale ricerca si ritrovano diversi elementi caratterizzanti il **gioco** spontaneo:
 - Presenza delle attività, definite da Aucouturier (2005), di rassicurazione profonda: scappare-inseguire, nascondersi-cercare, fingere di uccidere-morire.
 - Ricorso agli aspetti di mimicry (Caillois, 1995, p 36) ben tangibili nei travestimenti con stracci, cappelli, penne nei capelli e assunzione di ruolo tra "buoni" e "cattivi".
 - Attività realizzata nel tempo libero in uno spazio intimo e privato, uno spazio dei bambini, uno spazio lontano dagli occhi dei genitori, in un ambiente di libertà.

La riflessione, orientata verso gli obiettivi della nostra ricerca, ci fa pensare sulla situazione del gioco libero oggi, nel 2007, può essere considerato completamente avulso dalle influenze che la società esercita, a più livelli, sui bambini? La "cura" educativa come agisce affinché il gioco sia il più possibile libero e, anche, legato agli aspetti culturali che guidavano l'espressione ludica dei bambini nelle precedenti generazioni?

2) La scomparsa del gioco popolare di "Pich up ball" di David Odgen (2002). Tale gioco, propedeutico al baseball, era praticato dalle generazioni americane così come si gioca a nascondino o a guardia e ladri. Dallo studio emergono alcune preoccupazioni rispetto alla scomparsa di questo gioco e del gioco libero in generale, la ricerca lascia sul terreno una serie di domande rispetto all'impatto che, a lungo termine, la scomparsa del gioco spontaneo può provocare::

- Eccessivamente strutturata e organizzata la vita infantile?
- Quanto sono importanti le opportunità per un personale scambio e per costruire le abilità di comunicazione e di negoziazione?
- Quanto sono importanti i giochi spontanei e informali nello sviluppo di tali capacità?
- E' impoverita la partecipazione allo sport delle attuali giovani generazioni, causa la scomparsa dei giochi liberi e spontanei?

- L'assenza dei giochi spontanei ha effetti sul livello di abilità dei futuri sportivi?
- Che tipo di attenzione devono prestare le figure educative a questo fenomeno? E che senso occorre dargli?

3) Gioco come indicatore delle interazioni fra bambini in età prescolare di Sluss e Stremmler (2004). La ricerca, distaccata per un momento dal gioco simbolico e orientata verso i giochi di costruzione con i blocchi, ha osservato il gioco come indicatore delle interazioni fra i bambini di differenti livelli per comprendere il ruolo delle abilità, durante il gioco tra pari, e le modalità di sviluppo delle abilità stesse. I ricercatori erano interessati a rispondere alla seguente domanda: possono bambini di 4 anni giocare diversamente con i pari che dimostrano vari livelli di comportamento durante il gioco con i blocchi? Lo studio, realizzato in laboratorio, era basato, come per la nostra ricerca, sulla videoripresa e sull'osservazione diretta. Il laboratorio, condizione diversa dalla nostra, era comunque rappresentato da una tipica classe di asilo equipaggiata solo con insiemi di blocchi di legno e grandi blocchi cavi (vuoti) del tipo utilizzato nelle classi d'asilo. I bambini lavoravano a coppie¹⁰ senza conoscere il partner e, quando arrivavano, venivano invitati a giocare nell'area dei blocchi. Al di là dei risultati, lo studio ribadisce, se fosse ancora necessario, l'importanza di osservare il gioco spontaneo, anche se in tale caso confinato in ambiti ben determinati per necessità di focus, per aumentare la nostra comprensione di come i bambini si sviluppano attraverso il gioco, anche in relazione alle differenze di genere.

4) Il gioco come indicatore di disadattamento nell'asilo di Coplan e altri (2001). Questo studio ha esplorato il costrutto del gioco attivo solitario come indicatore del comportamento disadattato nell'età prescolastica. I risultati indicano che, quando comparati con i loro pari, i bambini che frequentemente si impegnano in giochi attivi solitari mostrano un temperamento meno attento, più agitato, più timido, che ostenta più esternamente i problemi, con rendimenti molto poveri nelle abilità di base scolastiche. I risultati sono discussi in termini di possibilità di assumere, come indicatore del disadattamento sociale e scolastico, il comportamento del gioco attivo solitario. Il "come giocano" i bambini, nel periodo dell'asilo, è considerato un buon indicatore dell'adattamento alla prima educazione. Più specificamente è stato recentemente dimostrato che varie forme di comportamenti non sociali di gioco, evidenziati durante il gioco libero con i "pari", possono servire come indicatori di differenti forme di disadattamento sociale ed emozionale (Coplan, 2000).

Da queste premesse è nato l'orientamento del nostro studio tendente ad *osservare* situazioni di gioco spontaneo, in un setting scolastico, nella fascia d'età 3-6 anni e

¹⁰ Erano previste tre diverse tipologie di coppie: esperto con esperto; esperto con principiante; principiante con principiante.

correlare le evidenze motorie, sociomotorie e le differenze di genere, con le azioni di cura delle educatrici e il loro effetto sull'manifestazione motoria dei bambini.

2. Gli aspetti metodologici

All'interno del presente segmento di indagine è stata rivolta un'attenzione rigorosa al riguardo delle scelte di ordine metodologico, che costituiscono i momenti "cardine" di ogni ricerca, affinché seguissero quei principi epistemologici i quali, a nostro parere, risultano fondamentali sia in rapporto a questioni di ordine generale, sia in relazione all'ambito di interesse specifico.

Considerando infatti che l'obiettivo era lo studio del *gioco motorio di tipo spontaneo* dei bambini di scuola dell'infanzia e materna, il compito principale consisteva nell'organizzare delle situazioni predisposte a tale scopo: si è ritenuto perciò opportuno privilegiare lo strumento dell'*osservazione ecologica*, evitando il più possibile le condizioni tipiche delle analisi di laboratorio, le stesse che Bronfenbrenner (1986, p. 50) accusò di artificiosità, in quanto portavano la ricerca psicologica (ma ciò vale anche nell'ambito pedagogico) a diventare "la scienza del comportamento insolito di bambini posti in situazioni insolite con adulti sconosciuti per il più breve tempo possibile".

Volendo invece, per motivi di chiarezza, fare riferimento ad un modello metodologico noto, probabilmente quello che rispecchia e riassume più da vicino il nostro modo di operare è lo Studio di Caso (Stake, 1995) tenendo conto soprattutto questi elementi caratteristici:

- l'attenzione agli aspetti preliminari, come il circoscrivere realisticamente il caso stesso da indagare e il concordare tempi e modalità delle osservazioni;
- la negoziazione esplicita e il coinvolgimento consenziente e consapevole delle persone osservate rispetto agli obiettivi della ricerca (si fa qui riferimento sia ai responsabili e alle operatrici delle scuole, sia alle famiglie dei bambini coinvolti);
- la conduzione dello studio realizzata attraverso una progressiva "messa a fuoco" dei particolari emergenti, l'interesse di diversi punti di vista sulle medesime questioni, la raccolta dei dati attorno non solo a dimensioni previste, ma anche a quelle impreviste;
- la volontà di restituire un report di ricerca piuttosto ricco ed articolato, che consenta ai fruitori di comprendere nel profondo le esperienze condotte dai ricercatori e la tipicità dei dati, elaborati sulla base di piani di lettura determinati principalmente in forma induttiva.

Un'altra importante questione si riferisce alla scelta di monitorare due situazioni che da una parte presentassero alcune caratteristiche simili, ma nello stesso tempo altre diverse, e dal cui confronto potessero comunque emergere dati significativi; per questo motivo è stato concordato di operare all'interno delle sezioni al termine

dei rispettivi cicli di frequenza in entrambe le istituzioni, quindi con bambini dai due ai tre anni circa al nido, e dai cinque ai sei alla materna.

Relativamente alla raccolta dei dati, seguendo un approccio “grounded” (Glaser, Strass, 1967), i primi momenti, costituiti dalle osservazioni iniziali sul campo, han-

no assunto finalità ricognitive, sono stati cioè rivolti principalmente all’individuazione di aspetti emergenti e degni di approfondimenti ulteriori nel corso della implementazione dell’indagine. In un secondo tempo, subito dopo questa prima fase meramente esplorativa, siamo stati allora in grado di condurre le analisi attraverso una griglia costruita espressamente, allo scopo di rendere le situazioni da analizzare meglio confrontabili tra loro (vedi griglia a lato).

Per fornire un’immagine metaforica di questa modalità di avanzamento dell’indagine, ci si può richiamare all’idea di “pianta rampicante”, che cresce grazie ad una spinta propria, ma adattandosi all’ambiente nella quale si trova (Mortari, 2004).

In queste fasi, l’azione congiunta tra ricercatori si è rivelata di importanza davvero basilare, per cui è stato quasi sempre possibile approfondire i confronti sulle stesse realtà dopo che esse erano state “vissute” assieme. D’altronde, oltre al fatto che nella pratica dell’osservazione la validazione dei dati attraverso il confronto interindividuale risulta più accurata, in generale l’accordo intersoggettivo determina altresì una situazione vantaggiosa su più piani, fornendo un elemento forte di garanzia contro eventuali distorsioni soggettive, un miglior grado di accuratezza nella definizione analitica delle varie situazioni, come anche un generale arricchimento dei livelli di elaborazione globale sul “corpus” grezzo dei dati raccolti.

Infine, dal momento che le situazioni di gioco sono state videoregistrate, è stato possibile ripetere più volte la loro visione sia laddove si era evidenziato un bisogno di ulteriori verifiche, sia al fine di enucleare le questioni salienti in modo più preciso. I materiali videoregistrati, d’altronde, nell’ambito dello studio relativo all’azione

PIANI DI ANALISI	INDICATORI
Gioco	
Schemi Motori e Posturali di Base (Combinazioni)	Correre
	Saltare
	Saltellare
	Saltare in basso
	Salire
	Arrampicare
	Scavalcare
	Scivolare
	Dondolare
	Schivare
	Calcicare
	Lanciare
	Afferrare
	Andature
Andature imitative	
Analisi Sociomotoria Gioco	Individuale
	Collaborativo
	Cooperativo
	Competitivo
Uso Attrezzi	Grandi
	Piccoli
	Naturali
Elemento Simbolico	
Genere giocatori	
Note su Maestre	

motoria presentano senza dubbio dei vantaggi enormi, in quanto consentono l'analisi di alcuni aspetti del movimento che ad occhio nudo sono molto difficili da cogliere e memorizzare, esattamente come avviene, ad esempio, nello studio della biomeccanica.

2.1 La predisposizione della ricerca sul campo

Al fine di predisporre i momenti di osservazione del gioco spontaneo, era necessario svolgere innanzitutto alcuni incontri di presentazione del lavoro di ricerca presso l'istituzione che aveva accettato di accogliere la ricerca, ovvero i servizi educativi del Comune di Modena. Abbiamo perciò incontrato, come intero gruppo di lavoro (composto dal referente e dai due ricercatori) i membri del Coordinamento Pedagogico del Comune, illustrando l'impianto generale dello spezzone di ricerca; in un secondo tempo, i due ricercatori hanno incontrato le insegnanti presso le scuole individuate, prescelte essenzialmente in base alla qualità dei loro spazi esterni: questi ultimi, infatti, dovevano garantire un adeguato sviluppo del gioco motorio (vedi allegato 1).

Utilizzando una espressione assai eloquente di una maestra incontrata, infatti, “*il gioco spontaneo al chiuso è soffocato*”.

2.2 L'osservazione ecologica del gioco spontaneo

Vale la pena soffermarsi seppur brevemente a chiarire il tipo di osservazioni condotte, in quanto comprendere le modalità della loro conduzione significa probabilmente riuscire a cogliere buona parte del valore più profondo dell'intero lavoro di ricerca: si presuppone infatti che il piano della metodologia rappresenti il vero e proprio punto di svolta tra gli aspetti teorici e la loro declinazione empirica. Occorre certo differenziare tra metodi e tecniche di indagine, tuttavia appare altresì indispensabile giustificare le scelte che inducono ad adottare queste ultime sulla base di argomenti che i primi suggeriscono.

Al proposito, occorre ricordare che per metodo osservativo si intende “la registrazione sistematica dei comportamenti in corso senza intervenire su di essi per influenzarli”. I tratti salienti di questa attività risultano essere dunque: la sistematicità, la rilevazione dei comportamenti nel qui e ora, l'assenza di influenze da parte dell'osservatore. L'osservazione, inoltre, presuppone che si attui una decisa *sospensione del giudizio*, ovvero quella disposizione nei confronti della realtà da prendere in considerazione che va “messa tra parentesi”, che la fenomenologia definisce di “epoché” (Bertolini, 2006).

In particolare l'*osservazione ecologica* (Baumgartner, 2004) si basa sull'assunto che vi sia una forte interdipendenza funzionale tra *organismo*, *comportamento* e *ambiente*, dunque che sia indispensabile indagare il comportamento dei soggetti laddove “naturalmente” si manifesta, nei *luoghi di vita quotidiana*. Essa, contrariamente all'osservazione *etologica*, si propone l'obiettivo di individuare le finalità delle azioni;

in sostanza, sarebbe possibile condurre delle inferenze sulle intenzioni dei soggetti che mettono in atto i comportamenti, facendo attenzione al “come” di queste azioni, alle modalità, al contesto in cui si svolgono, agli aspetti comunicativi che li accompagnano.

Un ulteriore elemento rilevante dal punto di vista metodologico, è stata l’elaborazione della griglia, la quale ha permesso di fare chiarezza sui comportamenti, essendo uno strumento che si presta a più analisi: quantitative, di frequenza, tempi, numero di soggetti; qualitative, in quanto costringe a fare chiarezza sulla tipologia dei comportamenti. In sostanza, appare dunque evidente che per ottenere una raccolta di dati denotata da affidabilità e precisione, sia stato rivolta una notevole attenzione sulle condizioni in cui questa è avvenuta, ovvero: predisposizione concordata con gli operatori del setting, intervento contemporaneo di due rilevatori, utilizzo di griglie predisposte, rilettura incrociata delle videoregistrazioni.

Per dare l’idea della consistenza numerica dell’intervento, va detto che sono state analizzate tre sezioni in altrettante scuole materne, effettuando tre osservazioni della durata di circa mezz’ora per ognuna, mentre nelle tre scuole d’infanzia si sono condotte due osservazioni l’una; considerando le presenze complessive di entrambi i ricercatori si è così raggiunto un tempo totale di raccolta dati sul campo della durata di circa 15 ore.

2.3 Alcuni aspetti dell’osservazione con i bambini

Il compito dell’osservatore, in una scuola dell’infanzia, non presenta particolari problemi; nel corso della nostra esperienza, tuttavia, è sembrato evidente che il seguire alcune pur semplici regole di comportamento appare indispensabile. Le principali possono essere individuate tra le seguenti (D’Odorico, Cassibba, 2001):

- restare il più possibile in disparte, cercando di risultare pressoché “invisibile”;
- in caso di richiesta esplicita di informazioni da parte di un allievo, rispondere brevemente e fermamente che in quel momento si è occupati;
- se l’osservazione viene focalizzata, evitare in tutti i modi di rendere consapevole il soggetto implicato; nel caso in cui ciò accada, sospendere almeno momentaneamente tale occupazione;
- l’uso della videoregistrazione deve essere preparata, in quanto può stimolare la comparsa di comportamenti esibizionisti o, al contrario, caratterizzati da timidezza.

Va detto che il comportamento generale dei bambini nel corso dei rilevamenti è parso “consueto” e conforme alle aspettative; su questo c’è stato un accordo generale da parte sia delle maestre sia degli stessi osservatori. Probabilmente, ciò non è successo tanto a causa del fatto che i bambini si “dimenticassero” di loro, se non altro in quanto risulta pressoché impossibile far finta di non vedere due persone all’aperto (infatti di tanto in tanto alcuni soggetti si avvicinavano per osservarci a

loro volta!); è a nostro avviso da ritenere piuttosto che, dopo un breve periodo iniziale (di pochi minuti, in misura variabile rispetto al parametro novità) un osservatore divenga in un certo senso parte “regolare” e “conforme” del setting.

Vi sono stati in effetti solamente due brevi avvenimenti “limite”, uno in senso esibizionistico (tuttavia positivo per la raccolta dei dati) ed uno all’opposto di chiusura totale, mentre tutti gli altri possono essere fatti rientrare all’interno del materiale da analizzare senza riserve.

Il primo episodio ha riguardato due soggetti maschi che hanno richiamato l’attenzione per dimostrare le loro capacità di scalatori su di in una scala, accompagnando l’esibizione delle abilità con domande esplicite: - Sono bravo?-. Nel caso opposto è accaduto invece che un gruppo di bambine che parlavano molto fitto tra loro, accortesi della nostra attenzione, si sono allontanate tanto che è risultato impossibile capire di cosa parlassero all’interno del loro “cerchio magico”. Ripetiamo tuttavia che si è trattato solo di due episodi, mentre per il resto non è stato notato nulla di tutto ciò.

3. Osservazione delle condizioni del gioco motorio nella scuola dell’infanzia

Una volta individuati gli argomenti sui quali concentrare interessi e riflessioni, è stato possibile realizzare l’analisi dei dati raccolti mediante una progressiva messa a fuoco degli aspetti emergenti, evidenziando le trasversalità e i punti di contatto tra i piani della teoria e della prassi; tutto ciò, per giungere alle conclusioni, ha consentito una rielaborazione epistemica finalizzata a problematizzare le questioni da trattare. Tali procedure sono state finalizzate, da un verso, a fornire indicazioni utili a proseguire le indagini attorno agli interrogativi che un’azione di ricerca, se fondata in modo epistemologicamente rigoroso, è certamente in grado di alimentare, e dall’altro ad offrire alcune “linee guida” utili agli operatori, ma senza scadere nel didatticismo.

Una prima serie di considerazioni sulle quali abbiamo ritenuto opportuno soffermarsi riguarda la questione delle *condizioni*: oltre a designare l’insieme degli elementi che distinguono una situazione didattica, spostandosi su di un registro più squisitamente pedagogico questo termine ricorda pure l’esistenza di una caratteristica strutturale dell’educazione intenzionale, il fatto che uno dei compiti educativi consiste anche, lo si voglia o no, nel *condizionare* i soggetti di cui si è responsabili.

Va detto che la nostra sensibilità postmoderna, alquanto propensa a considerare positivamente l’assenza di vincoli nelle nostre vite, per contrasto fa apparire il termine “condizione” connotato da elementi piuttosto negativi; rispetto a questa posizione si potrebbe ribattere che la presenza di alcuni fattori vanno innanzitutto assunti oggettivamente, in quanto costituiscono appunto la situazione di partenza, i presupposti di base (storicamente determinati) che permettono il funzionamento del servizio stesso. Nel setting educativo, questi corrispondono ad esempio alla

presenza di un dato ambiente, di certi compagni ed educatori, dell'organizzazione istituzionale nel suo complesso, ecc..., dimensioni che dovremmo forse considerare in termini più positivi rispetto a quanto di solito accade, valorizzandole come risorse importanti (Salomone, 1997) e che sono comunque da tenere presenti all'interno del percorso pedagogico.

Dunque, le *condizioni* sarebbero l'insieme di tutti quegli elementi, oggettivi e soggettivi, concreti e mentali, e così via, in grado di garantire il funzionamento di un servizio che si presenta come tale in quanto, appunto, determinato in quel modo. Tale definizione ribadisce che le condizioni dovrebbero essere considerate principalmente come i mezzi che ci consentono di effettuare l'attività didattica, quindi che ci forniscono indicazioni indispensabili su *come* accade il fenomeno preso in considerazione.

Per questi motivi abbiamo ritenuto di indicare i piani di analisi proprio con il termine di condizioni, nel senso di presupposti in grado di permettere, definire ed orientare l'attività ludico motoria, così come si presentava alla luce di quelle categorie, o piani di analisi, che ci erano parsi più significativi e "condizionanti" rispetto ad altri.

Dall'analisi e rielaborazione dei dati raccolti, si è ritenuto infatti che le situazioni di gioco motorio spontaneo variassero in modo significativo sulla base di:

- 3.1 manifestazione e distribuzione dei comportamenti motori;
- 3.2 genere degli alunni;
- 3.3 atteggiamenti delle maestre;
- 3.4 qualità delle interazioni motorie tra i giocatori;
- 3.5 natura "rapsodica" del gioco.

3.1 *Manifestazione e distribuzione dei comportamenti motori*

Per quanto concerne l'espressione di gioco spontaneo, osservata nell'ora di attività ricreativa nel cortile delle scuole, è evidenziabile una fase di avviamento che condiziona, inizialmente, l'espressione motoria dei bambini. E' assimilabile alla fase di "regressione momentanea" (Lapierre e Aucoeur, 1978), una sorta di stand-by di fronte alla libertà di azione, che si connota come una ricerca di sicurezza evidenziabile in diversi comportamenti:

- comportamento d'attesa che si manifesta in una sorta di vagabondaggio (D'Oddorico et al, 2001) o, come afferma Asendorpf (citato in Coplan, 2001) in una sorta di azione reticente, di avvicinamento – allontanamento rispetto agli altri bambini, esercitata come prudenza iniziale prima di cimentarsi nel gioco.
- Routine di movimenti e azioni conosciute come punto di partenza per il vero e proprio cimento nel gioco libero. Tale comportamento, a differenza di quello di vagabondaggio o di reticenza, può assumere, a volte, l'aspetto di uno sfogo

motorio intenso, una corsa sfrenata, come atto liberatorio di fronte alla possibilità di attività libera.

- Imitazione degli altri (sequela). La mancanza di iniziativa, rispetto al richiamo di movimenti e azioni conosciute, porta alcuni bambini a seguire gli altri imitandone le azioni, ripetendone i gesti e le attività.

Questa fase è da vedere come un momento di apertura del gioco motorio prima di produrre forme reali di gioco spontaneo, quel gioco che non consente più distrazioni e richiede una totale immersione in esso senza più cura di ciò che accade intorno. Anche noi, passivi osservatori “ecologici”, punto di attrazione nei primi momenti di attività, venivamo sistematicamente dimenticati dai bambini entrando a far parte, come elementi sfocati, del contesto ambientale.

La fase successiva era evidenziabile come momento di gioco vero e proprio, anche divergente e creativo, condizionato, in modo sensibile, dalla presenza-assenza e quantità degli oggetti a disposizione (giochi e attrezzi).

Infine si può richiamare una fase di estinzione graduale del gioco, fase in cui termina la modalità preponderante di gioco e si accentua la rapsodia nel continuo cambiamento delle attività. E' una fase di appagamento, nella quale diminuiscono intensità e dinamicità per lasciare spazio a comportamenti più tranquilli e controllati.

All'interno di tale contesto abbiamo osservato e filmato i bambini raccogliendo le indicazioni che seguono rispetto a diversi piani di lettura, dell'esperienza ludica, che hanno focalizzato l'attenzione sulla tipologia dei comportamenti motori, sulle differenze di genere, sulla dimensione della socializzazione, sulla dimensione di “rapsodia”¹¹ nel gioco e, infine, sugli atteggiamenti di cura delle insegnanti .

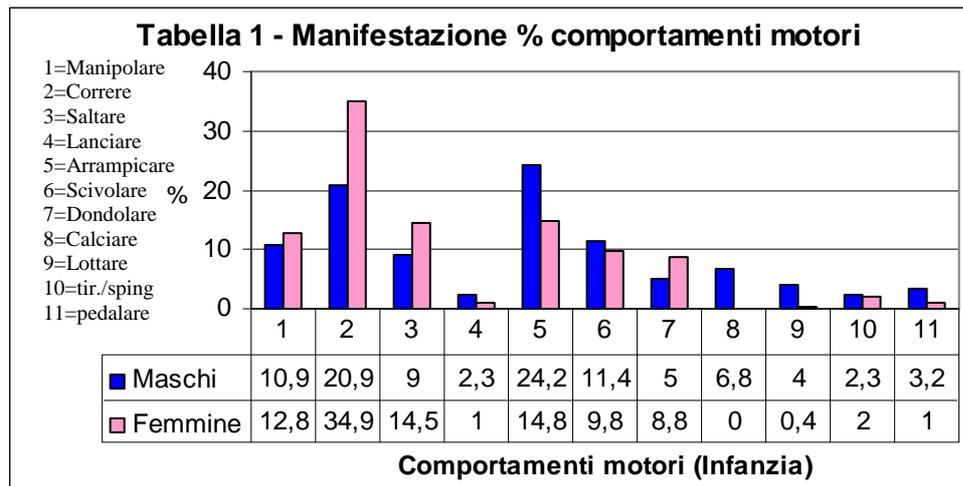
3.2 *Tipologia dei comportamenti motori* (Tabelle 1 e 2)

I dati raccolti dall'osservazione e dall'analisi dei filmati, hanno permesso di stimare i comportamenti motori maggiormente manifestatisi nelle due fasce d'età considerate:

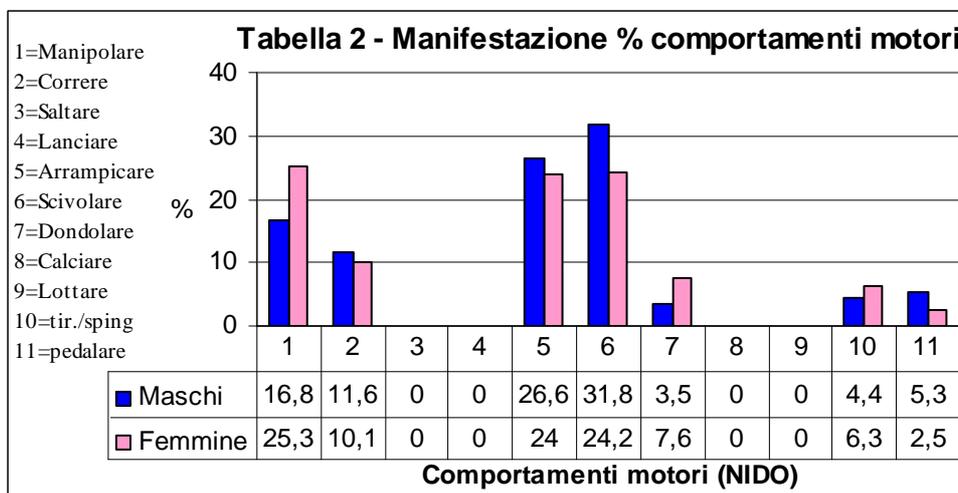
- Infanzia (bambini di 5 anni): i bambini hanno mostrato una preponderante manifestazione dell'arrampicare, correre, scivolare, manipolare e, in tono minore, saltare, lanciare calciare, dondolare, lottare, tirare/spingere, pedalare. Nonostante le diverse percentuali di realizzazione del gioco spontaneo, i comportamenti motori, compresi nella griglia di osservazione predisposta, si sono tutti manifestati anche se con differenze sensibili di genere.
- Nido (bambini di 3 anni): nel nido, come prima evidenza, si nota la completa mancanza di alcuni comportamenti motori come saltare, lanciare, calciare, lottare. Lo sviluppo neurofunzionale, probabilmente, limita alcune espressioni motorie a vantaggio di altre che fungono da attività preparatorie (comporta-

¹¹ Intendiamo per rapsodia del gioco l'azione di improvvisazione repentina nel flusso di attività.

menti di base) rispetto ai comportamenti motori più evoluti. Il lanciare e il calciare, completamente assenti, sono comportamenti fortemente condizionati dal processo di lateralizzazione¹² che, in questa età, è ancora prematuro. Il lanciare, a differenza del calciare, è collegato all'attività di manipolazione che, in tale età, è uno dei comportamenti preponderanti insieme ad arrampicare e scivolare.



¹² La lateralizzazione è il processo che, partendo dalla dominanza emisferica genetica, porta alla distribuzione di differenti funzioni nei vari segmenti corporei. Ad esempio nei destri di mano le funzioni principali si distribuiscono con la seguente modalità: appoggio/spinta nell'arto inferiore sinistro, slancio-attacco nell'arto inferiore destro, mano dominante destra, mano subdominante sinistra, occhio dominante destro e occhio subdominante sinistro. In relazione alla corretta distribuzione di tali funzioni, il busto assume funzioni equilibratrici accompagnando con opportuni movimenti, durante i comportamenti motori, l'azione coordinata degli arti superiori e inferiori.



Anche il lottare è un comportamento complesso per bambini così piccoli, eseguire giochi di contatto in opposizione richiede un maggior grado di maturazione per accettare conseguenze di gioco (ad esempio: essere buttati a terra) che sono difficilmente comprensibili in bambini piccoli. Ovviamente il gioco di lotta non è identificabile con i litigi, veri e propri, in cui i bambini si cimentano per il possesso di oggetti o giochi.

In tono minore compaiono gli altri comportamenti motori come il tirare/spingere e il pedalare.

Dunque, nel confronto tra i bambini di 3 e 5 anni, compaiono alcune omogeneità e alcune differenze. La prima considerazione è la presenza dell'attività di arrampicata come una delle preferite, sia nel nido che nell'infanzia anche se, a onor del vero, nei bambini più piccoli si manifesta, in buona parte, nell'atto di salita su grandi attrezzi, giochi fissi e altri arredi (tavoli, panche). Negli altri comportamenti motori i bambini piccoli prediligono la manipolazione e lo scivolare, mentre quelli più grandi il correre. Sembrerebbe che i piccoli preferiscano attività statiche che di fatto, per la loro complessità e impegno (il manipolare), non consentono la combinazione con altri comportamenti motori. Quando si manipola, attività complessa e fino-motoria, è necessaria una tale concentrazione e precisione da richiedere condizioni di base favorevoli e, quindi, le più stabili possibili. I bambini più grandi, invece, mostrano maggior interesse agli spostamenti dinamici che trovano, nella corsa, il comportamento motorio più liberatorio in assoluto. Tale movimento, infatti, non sempre è collegato ad attività o giochi specifici, ma, spesso, si manifesta come momento di sfogo motorio, di "gioco di esercizio" (Piaget, 1972). I bambini di tre anni sembrano supplire la carenza di comportamenti dinamici attraverso le attrezzature come lo scivolo, sul quale mostrano una manifestazione maggiore rispetto ai bambini più grandi.

In sintesi potremmo dire che, in condizioni stimolanti, pur privilegiando alcuni comportamenti motori su altri, i bambini di 5 anni mostrano una maggiore rapso-

dia di gioco realizzando tutto l'arco di comportamenti motori di base. Viceversa i bambini di 3 anni, nelle stesse condizioni ambientali, mostrano una rapsodia di gioco limitata che non contempla la realizzazione di tutti i comportamenti motori di base ma solo di quelli più funzionali al loro momento di sviluppo. Indubbiamente i bambini più piccoli hanno mostrato una maggiore dipendenza dalle maestre che erano sempre coinvolte, direttamente o indirettamente, nelle loro attività e nell'attenzione verso la prevenzione rispetto ai "rischi" presenti nel gioco.

Da ciò emerge un'ulteriore considerazione, evidenziata dalle osservazioni, relativa alla maggior staticità dei bambini di 3 anni, rispetto a quelli di 5 anni, e alla maggior povertà dei loro comportamenti motori. La staticità dei bambini del nido era dovuta, in particolare, alla costante presenza di un ricco repertorio di piccoli attrezzi che, per la predisposizione alla manipolazione cui si accennava in precedenza, ha catalizzato l'attenzione dei bambini che al loro uso hanno dedicato la maggior parte del gioco spontaneo.

È anche vero che, nell'unico nido in cui non vi era disponibilità di piccoli attrezzi, il comportamento motorio dei bambini di 3 anni si è avvicinato a quello dei bambini più grandi. In tali condizioni i bambini hanno privilegiato l'arrampicare sugli attrezzi codificati, in particolare castello e cupole di corda, l'uso dello scivolo, la manipolazione sui giochi fissi (volante dell'automobile, cloche del trenino, comandi manuali delle consolle di legno) e, in tono minore, il pedalare sui tricicli o sulle automobiline. Il correre, nei bambini piccoli, non era molto praticato se non sotto stimolazione delle maestre o per necessità di spostamento da una zona all'altra del cortile o, in taluni casi, per bisogno di sfogo motorio vero e proprio.

Le attività, al nido, sono apparse molto più legate all'input della maestra. La presenza di alcune attrezzature, come ad esempio il tavolo con la sabbia e gli utensili ad esso collegati, hanno condizionano notevolmente le caratteristiche del movimento. Generalmente i bambini si dedicano alle attività manipolative (in questo caso con la sabbia) per molta parte del tempo e solo verso la fine si aprono a giochi più liberi e, anche, associativi (arrampicare, girare sui tricicli, salire sui castelli, o sulle cupole di corda). Nella giornata in cui non era disponibile il tavolo con la sabbia, i bambini si sono distribuiti in tutte le attività precedentemente descritte in forma individuale e parallela. In questo caso l'assenza del tavolo della sabbia, non ha consentito l'uniformità di azione dei bambini ma, anzi, ha permesso loro di esprimersi più liberamente nel gioco.

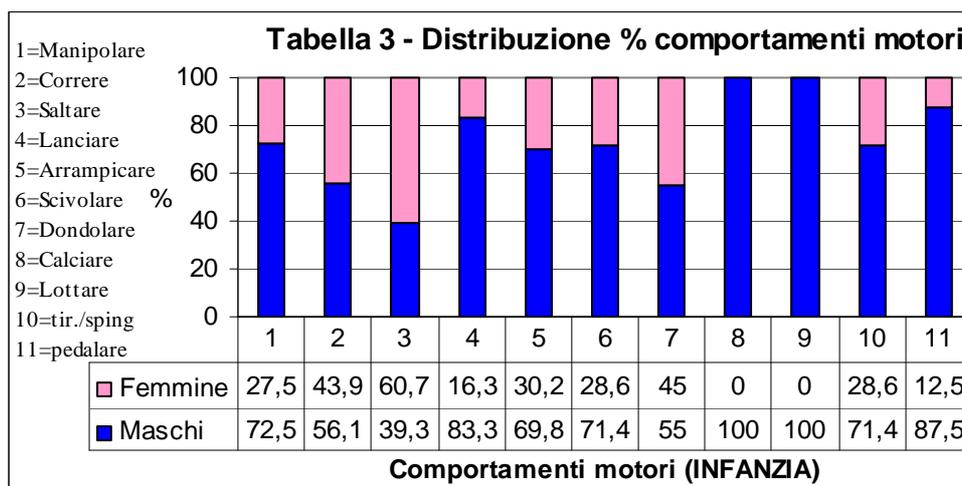
In considerazione a quanto detto, appare evidente come l'azione di cura, rispetto alla manifestazione del gioco spontaneo, può caratterizzarsi anche nella predisposizione del setting didattico: la presenza o l'assenza di piccoli attrezzi, come descritto in precedenza, condiziona in modo sensibile le modalità di gioco e, al loro interno, la qualità e quantità dei comportamenti motori ad essi riferibili. Riprenderemo questo problema quando parleremo degli atteggiamenti di cura manifestati dagli educatori.

3.3 Differenze di genere

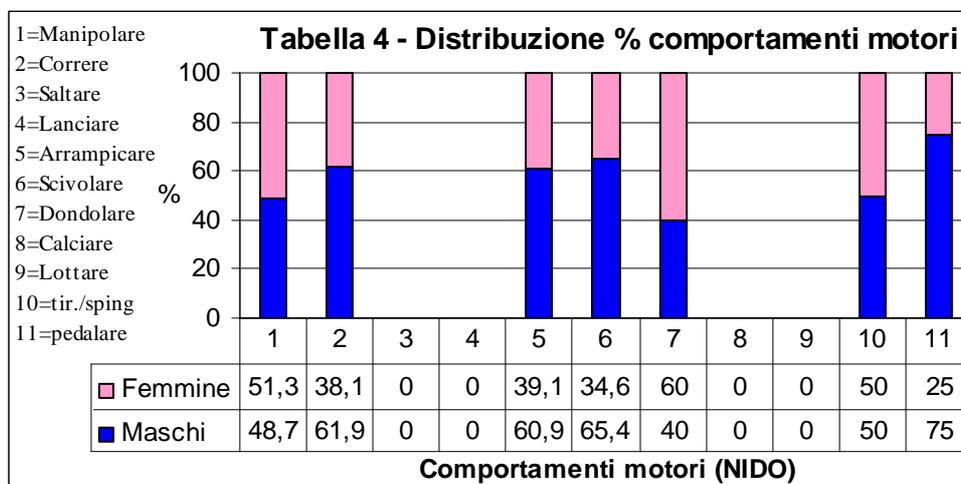
Appare evidente, osservando le tabelle 1, 2 3 e 4, la presenza di alcune differenze di genere nell'espressione spontanea di gioco.

I maschi sembrano privilegiare, almeno nella scuola dell'infanzia, l'attività di arrampicata che si conferma come preferita sia nella manifestazione di gioco, all'interno del genere (Tabella 1), che nella distribuzione percentuale della stessa (tabella 2). In particolare, i bambini hanno giocato con l'arrampicare, non solo sugli attrezzi codificati (castello, scale di corda e scale di legno, scivoli) ma, in modo preponderante, sugli alberi presenti nei cortili. La loro azione, a differenza di quanto mostrato dalle bambine, era sempre improntata alla capacità di prestazione, cioè al desiderio di realizzare, in modo divergente e difficile, il compito motorio. In tal senso si sono applicati ad arrampicate divergenti e impegnative su: fiancate del castello di legno, scivolo affrontato al contrario, alberi alti a grosso tronco, alberi bassi a tronco esile.

L'idea suggerita, dall'osservazione di tali comportamenti, era quella di un tentativo di raggiungere i limiti, di sfidare se stessi nel confronto con le strutture e l'ambiente. In questo loro desiderio di "orientamento al compito" (Bortoli e Robazza, 2003), hanno anche richiamato l'attenzione per "far vedere" la loro abilità. Osservarli arrampicare, dondolare a testa in giù in presa poplitea¹³ agli attrezzi, ha dato l'idea del contesto pedagogico a "rischio controllato" sviluppato attraverso attività che vengono spontanee ad alcuni bambini, senza un vero e proprio rischio reale o, quanto meno, in situazioni di sicurezza relativa.



¹³ Termine tecnico utilizzato per indicare chi si mantiene in sospensione a un montante (asta, ramo o altro), attraverso la presa degli arti inferiori, flessi ad avvolgere il sostegno, eseguita con la parte posteriore del ginocchio (poplite).



Le bambine viceversa, oltre arrampicarsi meno, hanno realizzato questo comportamento motorio solo sui grandi attrezzi codificati (castello, scale di corda, scale di legno) e sempre con modalità convergenti all'uso stesso di tali attrezzi. In altre parole, non hanno mai "rischiato" di arrampicare su un lato dell'attrezzo non predisposto a questo tipo di comportamento motorio, non hanno mai sfidato la loro abilità con modalità non previste o divergenti, non hanno mai trasferito questo comportamento dagli arredi codificati a quelli naturali (Es: alberi).

Maggiore equilibrio, sempre rispetto al comportamento di arrampicata, si osserva nel nido. Nella manifestazione di tale comportamento, all'interno del genere (Tabella 2), maschi e femmine mostrano una percentuale molto equilibrata, mentre, nella distribuzione percentuale dei comportamenti di arrampicata osservati (Tabella 4), i maschi presentano una percentuale maggiore di realizzazione. Ovviamente in questa fascia d'età non si sono ravvisate le differenze descritte per la scuola d'infanzia, maschi e femmine, in riferimento di 3 anni, hanno mostrato caratteristiche simili nell'arrampicare, sia per quanto riguarda le modalità (convergenti al

normale uso delle attrezzature) che gli attrezzi utilizzati (sempre e solo quelli codificati artificiali).

Il “correre” presenta altre interessanti differenze di genere, soprattutto nella scuola d’infanzia. Le femmine mostrano una maggiore propensione alla corsa, nella manifestazione di tale comportamento all’interno del genere (Tabella 1), rispetto a quanto evidenzia la distribuzione percentuale (Tabella 3). Fondamentalmente le bambine corrono con modalità libere, di sfogo, e semistrutturate, in giochi di rincorsa, che si alternano sistematicamente ad altre attività più statiche. I maschi, oltre tali manifestazioni del “correre”, mostrano un utilizzo più strutturato all’interno di giochi codificati come, ad esempio, il calcio. Quest’ultima affermazione richiama un’importante differenza di genere rispetto alle modalità di gioco spontaneo: i maschi tendono a riprodurre giochi sportivi codificati che, già in tali età, sono fortemente radicati nella cultura infantile (il calcio ne è un esempio ma, ad essere sinceri, abbiamo rilevato anche azioni di gioco riferite alla pallacanestro); le femmine, viceversa, sono meno condizionate da tale tipo di attività. In una delle scuole osservate, ad esempio, mentre le femmine manifestavano rapsodia di gioco, modificandolo di tanto in tanto la modalità di corsa, i maschi hanno giocato quasi sempre a “calcio”, ovviamente con regole e modalità molto più vicine al gioco di “paidia” più che non al gioco di “ludus” (Caillois, 1995).

Nuovamente, per quanto concerne i bambini di 3 anni, non si ravvisano differenze di genere significative nel comportamento di corsa che, a dire il vero non si manifestava spesso e si produceva attraverso un abbozzo allo schema motorio vero e proprio. L’utilizzo del correre, in ogni caso, era relativo alla necessità di spostarsi da un punto all’altro del cortile, alla necessità di realizzare giochi di esercizio (Piaget, 1972) o alla stimolazione da parte delle maestre.

Il comportamento di saltare, saltellare e saltare verso il basso¹⁴, è realizzato in maggior percentuale dalle femmine rispetto ai maschi. Le bambine, in genere, collegano tale attività ad espressioni motorie che richiamano balletti e danze, realizzate in forma individuale ma, anche, in approcci a coreografie di coppia o di piccolo gruppo (3-4 bambine). I maschi, come già descritto in precedenza, utilizzano il salto come espressione prestativa e hanno mostrato modalità veramente impegnative di tale comportamento motorio; un esempio su tutti: un bambino si arrampica sulla scala inclinata e pioli e successivamente, sedendosi sul montante esterno, esegue un salto verso il basso da un’altezza di un metro e mezzo circa. Come osservato nell’arrampicata, il maschio tende a mettersi alla prova nella ricerca continua di attività al limite delle proprie possibilità. Anche le femmine hanno mostrato, sep-

¹⁴ Il salto verso il basso rappresenta una strategia di controllo dell’equilibrio di volo, abbastanza praticata dai bambini piccoli. Tale strategia consiste nel salire su un appoggio rialzato (cordolo di marciapiede, panca, gioco o altro) e saltare al suolo. Tale comportamento permette al bambino di sperimentare l’emozione del volo, del librarsi per un attimo in aria senza vincoli, in una situazione sicura di discesa e presa di contatto al suolo.

pur in una sola occasione, tale tipo di sperimentazione: due bambine si sono cimentate, per prove ed errori, nell'esecuzione di un salto molto difficile e a "rischio calcolato", da una panchina di cemento ad un'altra posta a poca distanza dalla prima. È interessante rilevare che tali bambine, con una procedura didattica molto prudente, hanno provato più volte il salto, senza raggiungere lo scopo, controllando l'intensità del gesto in modalità crescente e, infine, sono riuscite a passare da una panca all'altra risolvendo il problema motorio. E' stata una vera e propria operazione di "problem solving" che, gradualmente e senza rischi, ha consentito alle bambine di giocare con lo schema motorio del "saltare".

Le femmine, rispetto ai maschi, non hanno mostrato comportamenti motori riferiti al calciare, lanciare e lottare. Come detto in precedenza, i maschi hanno legato le prime due espressioni motorie ad attività sportive codificate (calcio e pallacanestro) e, solo in una occasione a un gioco libero di lancio della palla eseguito da un gruppo di tre bambini. Le femmine non hanno mostrato interesse verso questo tipo di attività. La cosa strana, piuttosto, è la scomparsa del gioco di lancio come attività di esercizio, come attività in cui si cimenta la propria abilità lanciando di tutto (sassi, bastoni, pigne, o altro) sia in relazione a prestazioni di forza (lanciare lontano) o di precisione (lanciare per colpire). Per quanto riguarda la lotta, indubbiamente, il gioco ha interessato solo i maschi che in un'occasione, in assenza di giocattoli e biciclette, hanno realizzato una rapsodia molto ricca che è passata dal corpo a corpo (spinte e lotta vera e propria), a combattimenti a coppie (spadate) e, infine, al "tiro alla fune" squadra contro squadra in cui si sono cimentati 6-7 bambini¹⁵.

In linea generale, dovendo riassumere le differenze di genere nell'espressione di comportamenti di gioco libero, possiamo evidenziare una dinamicità diversa tra maschi e femmine, soprattutto nella scuola d'infanzia, in riferimento a una maggior necessità dei maschi di mettersi alla prova, rispetto ai limiti personali, nei vari comportamenti motori realizzati mentre, nelle femmine, questa esigenza non è emersa in modo significativo.

3.4 *Azione di cura e comportamento delle insegnanti*

Uno degli aspetti più affascinanti della "cura", in educazione, sta nella variabilità e diversità della sua manifestazione. La cura, essendo indirizzata al singolo individuo¹⁶ non può avere un canone oggettivo standard, ma, deve essere anche estemporanea, divergente, adeguata ad ogni istante della relazione educativa. Forse

¹⁵ Questa è stata l'attività che ha visto impegnato il gruppo più numeroso di bambini, infatti in tutte le attività osservate i gruppi formati erano prevalentemente, a parte la coppia, formati da 3 o 4 bambini al massimo.

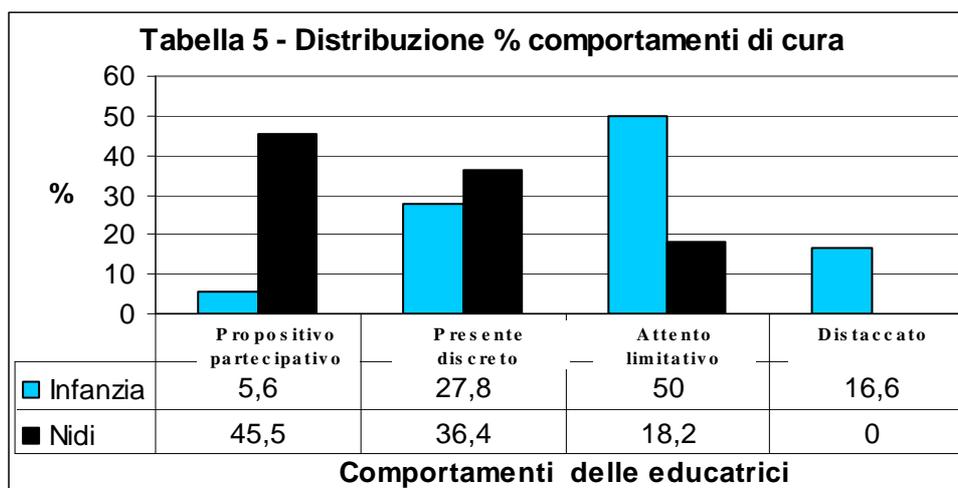
¹⁶ Non potrebbe essere altrimenti detta cura perché è tale quando è definita, ancor prima di essere attuata, dai bisogni dell'individuo. In caso contrario, cioè se partisse dalle necessità dell'educatore, non sarebbe cura.

l'unica caratteristica dominante, in tutti i tipi di cura possibili, potrebbe essere il "gradiente affettivo", cioè l'interesse emanato dall'educatore verso il bambino, interesse affettivo che, a sua volta, recepisce l'affetto "donato" dal bambino. Affetto di cui il bambino ha bisogno, affetto che è l'interfaccia con cui la cura può adattarsi al bambino stesso, a ciascun bambino, a ciascuna situazione.

La nostra osservazione si è basata sull'idea di osservare i comportamenti di cura delle educatrici e il loro effetto rispetto alle manifestazioni di gioco spontaneo dei bambini. Siamo partiti dall'idea di osservare quattro fondamentali tipologie di comportamento di cura (Tabella 5):

- 1) *presente partecipativo*: comportamento della maestra che segue costantemente il gioco proponendo e stimolando l'attività dei bambini.
- 2) *presente discreto*: comportamento della maestra che segue i bambini ma con maggiore attività di fading, cioè propone e stimola ma poi si ritira per lasciare maggiore libertà ai bambini.
- 3) *attento limitativo*: comportamento della maestra che segue i bambini con la preoccupazione costante di prevenire situazioni a "rischio" e limitando, di fatto, la libera espressione dei bambini stessi.
- 4) *Distaccato*: comportamento della maestra che resta costantemente in disparte e interviene solo per azioni preventive nei confronti di pericoli fisici e per dirimere conflitti insorti tra bambini.

Analizzando i dati riportati nella tabella 5, si deducono diverse distribuzioni nei due ordini di scuola, nido e infanzia, in relazione ai diversi bisogni che caratterizzano i bambini di 3 anni rispetto a quelli di 5 anni.



Le maestre dell'infanzia appaiono fortemente preoccupate degli aspetti preventivi e, per il 50% delle situazioni osservate, tendono a limitare l'espressione libera di gioco per timore che i bambini si facciano male. Il problema della prevenzione incide sulla cura educativa non in senso lato ma solo in relazione alla modalità con cui viene manifestata, ad esempio:

- Maestra seduta sotto il gazebo, vicina a bambini che stanno manipolando giochi. Interviene a distanza rispetto al comportamento di altri bambini che stanno giocando nel cortile: "Giuseppe non ti arrampicare sul castello, devi salire utilizzando la scala" – "Flora, dove si usa la bicicletta? Brava, sul marciapiede e non in mezzo al prato" – "Vinicio, non scivolare a testa in giù, lo sai che non si può". Esempio di atteggiamento attento - limitativo.
- Maestra che segue, con discrezione le attività dei bambini e, in particolare, il gruppo che si sta arrampicando su un albero a basso tronco. Si avvicina e dice: "Attenzione, guardate i rami. Su quelli piccoli non dovete appoggiarvi, si possono rompere e voi potreste cadere". In una seconda situazione, dopo aver vigilato su un bambino che si stava arrampicando su un albero a grosso tronco esclama: "Bravo, eri quasi riuscito ad arrivare in cima al tronco". Esempio di atteggiamento presente-discreto.

In questi due esempi sono sintetizzati due diversi atteggiamenti preventivi di cui uno solo è identificabile come "cura educativa". L'azione di cura, presente nella seconda situazione, pur preoccupandosi della incolumità dei bambini, non limita la loro espressione motoria ma, anzi, la sostiene e, semmai, introduce elementi di conoscenza rispetto ai "rischi" insiti nel gioco (i rami sottili non sono affidabili). L'azione di "cura", inoltre, si esercita attraverso il rinforzo, quel "*bravo*" detto al bambino, premio dato al suo sforzo di arrampicarsi sul tronco, incitamento a riprovare ("...eri quasi riuscito") a trovare soddisfazione e appagamento nella riuscita di un tentativo.

Dopo queste righe la lettura della prima situazione fornisce una chiara connotazione di mancata cura educativa, esercitata attraverso una serie di divieti che, impedendo ai bambini l'esercizio di giochi a "rischio calcolato", consente alla maestra di stare tranquilla nell'esercizio di una funzione prettamente preventiva ma non rispondente ai reali bisogni dei bambini.

Il comportamento attento limitativo appare molto meno presente tra le maestre del nido e ciò appare ovvio, anche in riferimento all'analisi precedentemente sviluppata, in relazione alla minore dinamicità dei bambini piccoli e alla costante dipendenza di questi rispetto alle maestre. Dunque, la minor propensione ad essere attenti limitativi, con i bambini di 3 anni, è legata alla minor percentuale di situazioni a rischio, create dai bambini stessi. Nelle situazioni in cui, alcuni di loro, assumono atteggiamenti spericolati, le maestre tendono a limitare l'azione di gioco impedendo la libera espressione motoria così come accade alla scuola d'infanzia:

“scendete dal cancello e andiamo a correre”, dice una maestra quando si accorge che due bambini si stanno cimentando un gioco di arrampicata su un cancello di ferro. Atteggiamento attento-limitativo seguito immediatamente da un atteggiamento presente-partecipativo (“andiamo a correre”).

La situazione, tra nido e infanzia, si ribalta nella manifestazione dell’atteggiamento presente-partecipativo, cioè in un’azione di cura esagerata, tendente a proporre, stimolare, alimentare il gioco del bambino. Questo atteggiamento, assolutamente giustificabile con i bambini più piccoli, rischia, però, di trasformare lo spazio del gioco spontaneo in una situazione strutturata e guidata. Un tale atteggiamento dovrebbe essere utilizzato, prevalentemente, per stimolare i bambini in momenti di richiesta, da parte dei bambini stessi, o, come descritto in precedenza, per distoglierli da attività considerate rischiose. Indubbiamente un eccesso, in tale tipo di atteggiamento, potrebbe nascondere o sostituire l’atteggiamento attento-limitativo, cioè essere continuamente propositivo con attività che impegnino i bambini tenendoli lontani da strane idee di movimento o di gioco. Come si vede dalla tabella 5, tale tipo di “cura” è preponderante nel nido e scarso nella scuola d’infanzia.

Un buon equilibrio, anche se con maggior percentuale nel nido, si evidenzia nell’atteggiamento presente-discreto. È questo un comportamento di massima cura educativa e, fortunatamente, è comparso in buona percentuale nei due ordini di scuola. In esso è ravvisabile una grande attenzione e rispetto verso l’espressione motoria dei bambini, attenzione e rispetto che piegano le paure e desideri dell’educatore al bisogno e piacere del bambino. E’ un comportamento di vicinanza-lontananza con i bambini, un *esserci e non esserci*: esserci per dare sicurezza, affetto, sostegno; non esserci per dare margini di libertà, per consentire esplorazione, per incoraggiare il “mettersi in gioco” (Caillois, 1995) o il “mettersi in causa” (Parlebas, 1997, p.99).

Infine l’atteggiamento distaccato che, dai dati osservativi, compare solo nella scuola d’infanzia. È un atteggiamento che connota l’idea di “momento ricreativo” sia per i bambini, che lo esercitano attraverso il gioco, che per la maestra la quale, senza perdere di vista la sua funzione di vigilanza, si ristora in un momento di relativa tranquillità. La cura educativa, nel gioco spontaneo, può essere la sola vigilanza della maestra che, magari, fa altre cose o prepara altre attività da sviluppare all’interno non appena rientrati dal cortile? Una presenza troppo distratta, rispetto all’attività dei bambini reca in sé alcuni vantaggi e svantaggi. Il primo svantaggio è la mancata osservazione dei propri bambini, della loro personale manifestazione di gioco libero, delle loro modalità di associarsi, affiancarsi o, al meglio, collaborare. E’ l’atteggiamento che non consente l’azione di supporto-dissolvenza sintetizzata nella precedente concezione dell’*esserci-non esserci*. Il secondo svantaggio è la mancata possibilità di intervenire (scaffolding) quando il gioco scema prima del tempo, con l’idea di ridare libertà ai bambini con appropriate stimolazioni verso nuove forme di attività (fading). Il terzo svantaggio è il rischio di intervenire in

modo non appropriato, rispetto ai conflitti che possono sorgere tra i bambini, perché non si ha la giusta percezione dei veri motivi che li hanno scatenati. L'unico vantaggio di tale atteggiamento è che può consentire la massima espressione del gioco spontaneo. Proprio in relazione a un comportamento distaccato, è stato possibile osservare la rapsodia dei giochi di lotta, descritti in precedenza. Quindi, involontariamente, un tale atteggiamento ha permesso l'esercizio di giochi che, in altra situazione, probabilmente, la maestra avrebbe limitato o impedito.

La sintesi, rispetto alle quattro tipologie di cura osservate è che non esiste una unica tipologia di cura, tutte e quattro sono necessarie anche se, come atteggiamento prevalente, dovrebbe essere preferito il comportamento presente-discreto, quello cioè che impegna educatore e bambino lasciando, però, ampi margini di decisione a quest'ultimo.

La cura educativa, rispetto al gioco spontaneo, non si limita agli atteggiamenti adottati dagli educatori ma si espande verso altri aspetti importanti che la nostra osservazione ha evidenziato e che, nelle prossime righe, cercheremo di sintetizzare.

3.5. La presenza-assenza dei giochi e/o attrezzi come cura educativa nella manifestazione del gioco spontaneo.

Senza voler dare risposte precise al problema della presenza-assenza dei giochi/attrezzi, durante i momenti di gioco spontaneo, sembra interessante fornire una serie di riflessioni in riferimento a quanto osservato nei nidi e nelle scuole dell'infanzia.

- *La tecnica insita nel gioco/giocattolo/attrezzo.* Il gioco, l'attrezzo, il giocattolo, sono elementi importanti ma, spesso, richiedono una tecnica d'uso che crea dei vincoli al loro utilizzo limitando, di conseguenza, l'espressione base del gioco libero, cioè l'espressione a corpo libero. Se ho il giocattolo ho anche dei vincoli legati alle possibilità del suo utilizzo: i setacci a manovella, gli imbuto e le palette, possono essere utilizzati in tanti modi ma, alla fine, richiamano la loro tecnica manipolativa specifica (devo incastrarli uno sull'altro, devo tenere con una mano e girare o versare con l'altra, altro); le scopettine o le bacchette sono interessanti ma, poi, hanno più vincoli di altri attrezzi (non posso usarle come spade, non posso usarle come mazze per colpire oggetti, non posso...non posso... altrimenti il rischio è che qualcuno si faccia male); il triciclo, o le biciclette, sono bellissimi ma...quante altre espressioni naturali limitano? L'uso tecnico del gioco richiede attenzione e coordinazione fino-motoria (dito - palmare delle mani) che, di fatto, impongono attività statiche, controllate che non possono essere combinate con espressioni dinamiche come la corsa, il salto, l'arrampicata. Le nostre osservazioni, in entrambi gli ordini di scuola, hanno confermato questa ipotesi: la presenza dei giochi e giocattoli limita l'espressione dinamica della motricità e viceversa. L'idea, dunque, dovrebbe essere che una vera cura educativa, verso il gioco spontaneo, dovrebbe alterna-

re la presenza/assenza di tali strumenti e ausili nella successione delle proposte educative rispetto alla libera espressione motoria dei bambini. I bambini del nido, per fare un esempio, sono completamente statici, quando hanno la possibilità di utilizzare i giocattoli e i piccoli attrezzi codificati ma, in assenza di essi, manifestano una motricità dinamica molto vicina a quella osservabile nei bambini più grandi della scuola d'infanzia.

- *La limitazione del gioco spontaneo.*

Nelle osservazioni presso le scuole d'infanzia è emerso chiaramente che, in assenza dei giochi/giocattoli/piccoli attrezzi, i bambini, rispetto a quando i giochi erano disponibili, si sono realmente espressi liberamente con il corpo: si sono arrampicati (m e f), hanno lottato tra loro (m), hanno giocato al cavalluccio trasportandosi a vicenda (f), hanno rotolato sull'erba (m e f). Nella rapsodia del gioco sono riusciti a organizzare alcune delle vere forme collaborative emerse in tutta l'osservazione:

- *il tiro alla fune* (m): in questo gioco, realizzato da 6-7 bambini squadra contro squadra, è nato, casualmente, lo scherzo di lasciare all'improvviso la fune facendo cadere i bambini posti all'altra estremità.
- *il gioco di reazione allo scivolo* (m): giocando allo scivolo tre bambini hanno sviluppato un gioco veramente interessante. In prima battuta chi scivolava si fermava in fondo allo scivolo sedendovi sopra e, quindi, prendeva un calcio nel sedere da parte di chi sarebbe sceso successivamente. In seconda battuta chi si sedeva in fondo allo scivolo, mantenendo l'attenzione sul compagno pronto a scivolare, si toglieva all'ultimo momento evitando di essere calciato (gioco di reazione e anticipazione motoria).
- *le coreografie* di danza (f): da un gioco ritmico basato sui saltelli, e realizzato sopra una sorta di palco di legno, nasce una coreografia eseguita da 4/5 bambine che si muovevano contemporaneamente con passi e gesti molto simili tra loro.

La presenza dei giocattoli (veliero, castello con soldatini, biciclette) limita notevolmente la libera azione dinamica dei bambini. Quando non ci sono i giochi si corre di più, ci si insegue, ci si arrampica e le energie vengono applicate a forme globali e spontanee di movimento, cioè con interessamento di tutto il corpo. Quando ci sono i giochi le energie vengono applicate a forme parziali (manuali soprattutto, ma anche segmentarie) e obbligate di movimento (castello dei soldatini, veliero dei pirati, le biciclette¹⁷).

Si vuole affermare, dando spazio a qualsiasi osservazione e critica su quanto detto, che "cura" può essere anche limitare le risorse per stimolare l'espressione più naturale del gioco: il gioco corporeo e il gioco con l'ambiente.

¹⁷ la bicicletta condiziona una motricità tecnica: nell'infanzia la bicicletta è utilizzata con giusta tecnica, al nido, prioritariamente, con tecnica adattata (seduto mi spingo con i piedi a terra) ma sempre tecnica.

Vediamo un ulteriore esempio: la presenza del pallone, in una delle scuole d'infanzia, ha condizionato l'intera mattinata dei maschi che hanno sempre giocato con tale attrezzo. In questo caso dobbiamo parlare di *gioco libero* o *ricreativo*? Può essere considerata cura dare il pallone ai bambini sapendo che per tutto il periodo di libertà giocheranno sempre con quello?

Il *gioco libero*, quando è tale, non dura mai molto ma viene cambiato spesso (rapsodia del gioco): perché ci si annoia, perché uno dei partecipanti inventa qualcosa, perché l'attenzione viene catturata da una situazione che stimola un gioco (esempio: il gioco di lancio della palla lungo lo scivolo del castello).

Esiste dunque la possibilità di stimolare una *motricità naturale/spontanea* e una *motricità obbligata/tecnica*, quest'ultima richiede un maggiore consumo di energia psichica e, quindi, limita in parte (per compensazione) il movimento corporeo più ampio, globale e naturale.

L'educatore, indirettamente, può stimolare diverse modalità applicative solo organizzando il tipo di setting in relazione alla presenza-assenza dei giocattoli e piccoli attrezzi.

Dunque, l'assenza dei giocattoli e degli attrezzi, è da considerare una forma di cura. Una cura indiretta che, agendo sul setting, facilita l'espressione del "gioco creativo", quel gioco che comporta l'uso di ciò che è disponibile in natura e /o la collaborazione con gli altri bambini.

3.6 Cura educativa e soluzione dei conflitti.

Cura è risolvere direttamente i conflitti dei bambini? Magari senza neppure aver compreso bene ciò che è successo e, più grave ancora, intervenendo su uno dei due bambini come unico referente per sedare la controversia? La capacità di risolvere i conflitti è una delle abilità maggiori nella relazione con gli altri (Mc Elwain e Volling, 2005; Hurtwitz., 2002; Pellegrini e Smith, 1998; Erickson, 1985;) e il gioco spontaneo è una delle sue palestre fondamentali (Odgen, 2002). È necessario maturare la capacità di comprensione rispetto a tanti atteggiamenti possibili: capire quando è bene non esagerare perché l'altro è proprio arrabbiato e sragiona; sapere perdonare quando si pensa di aver ragione e riprendere l'attività senza ombra di rancore; capire chi si ha davanti e cominciare ad adeguare il comportamento alle modalità di relazione possibili.

D'Odorico e Cassibba (2001, p.84), hanno evidenziato che il conflitto si realizza attraverso fasi ben distinte e costanti: l'origine, lo svolgimento, la conclusione. L'attenzione a tali fasi, come capitato di osservare nell'atteggiamento di giusta cura attuato da alcune maestre, consente di attendere qualche istante, prima di intervenire nel conflitto, per verificare se i bambini da soli trovano l'accordo. Solo successivamente è bene intervenire senza sostituirsi a loro, cioè aiutandoli a trovare una via di uscita nel rispetto delle tre fasi precedentemente enunciate.

Qui il comportamento delle maestre non appare uniforme e le modalità osservate sono state diverse:

- Nessun intervento se non si delineano rischi per i bambini;
- Intervento immediato con separazione di uno dei due contendenti, preso per mano, e soluzione del conflitto:
 - si dà il gioco conteso a uno dei due spiegando all'altro perché o fornendogli un altro gioco (azione distraente);
 - si toglie il gioco ad entrambi per eliminare la fonte di contesa;
 - si stimola i bambini a raccontare quello che è successo e si ragiona con loro su come si può risolvere il problema.
- Intervento indiretto, a voce, in cui si richiamano i bambini o uno solo di loro, chiedendo loro di smettere.

Sicuramente, a parte i commenti sulle varie metodologie di soluzione dei conflitti, è necessario non abituare i bambini a fare ricorso alla maestre, cioè a sollevare le proprie lagnanze nella certezza che l'adulto risolverà il problema. Questa non può essere considerata cura educativa ma, anzi, un'azione tendente a sottrarre esperienze educative ai bambini. I bambini devono imparare a dirimere i conflitti che insorgono tra loro, la maestra, in tal caso, deve operare attraverso il fading attentivo (lasciare la soluzione ai bambini controllando che qualcuno non ecceda in comportamenti al limite dell'accettazione). La negoziazione del conflitto è un aspetto molto importante nella formazione di un bambino. Imparare a gestire i dissensi, le difficoltà che si possono creare in una relazione di gruppo è importante e necessario per maturare un reale livello di autonomia e di responsabilità.

Ricapitolando quanto finora detto sull'atteggiamento di cura, nel gioco spontaneo, possiamo pensare a una miscelanea di atteggiamenti in cui l'educatore deve passare da una presenza propositiva a una presenza discreta, sempre pronta a ridare degli input (generalisti e mai troppo specifici) in una corretta azione di "scaffolding" ma altrettanto pronta a ritirarsi non appena il gioco riparte. L'ammissione che i momenti più creativi e significativi del gioco spontaneo dei bambini, si sono manifestati in assenza della maestra (giochi di lotta, il tiro alla fune, il gioco di reazione allo scivolo), fa pensare sulla necessità, anche, di mettersi in disparte, senza perdere di vista il setting educativo, per lasciare quel senso di libertà intima, non contaminata, utile al bambino per esprimersi veramente in modo libero e autonomo.

Ovviamente la presenza dell'educatore non si discute, ma è necessario che questa presenza non sia invasiva ma accompagni il bambino nel suo mondo e, nel momento in cui egli vi entra distraendosi dagli adulti, mettersi da parte pronti ad intervenire solo se necessario.

Dunque, il gioco libero non può prevedere una organizzazione e una presenza invasiva dell'educatore, altrimenti non stimoliamo il gioco libero ma una normale seduta di attività ricreativo-motoria che, guidata dall'educatore, incanala le attività dei bambini in senso magistrocentrico.

Come sintesi viva, di quanto appena detto, rimandiamo alla lettura dell' allegato 2, dove si possono confrontare due momenti osservativi diversi ma riferiti alla stessa scuola d'infanzia.

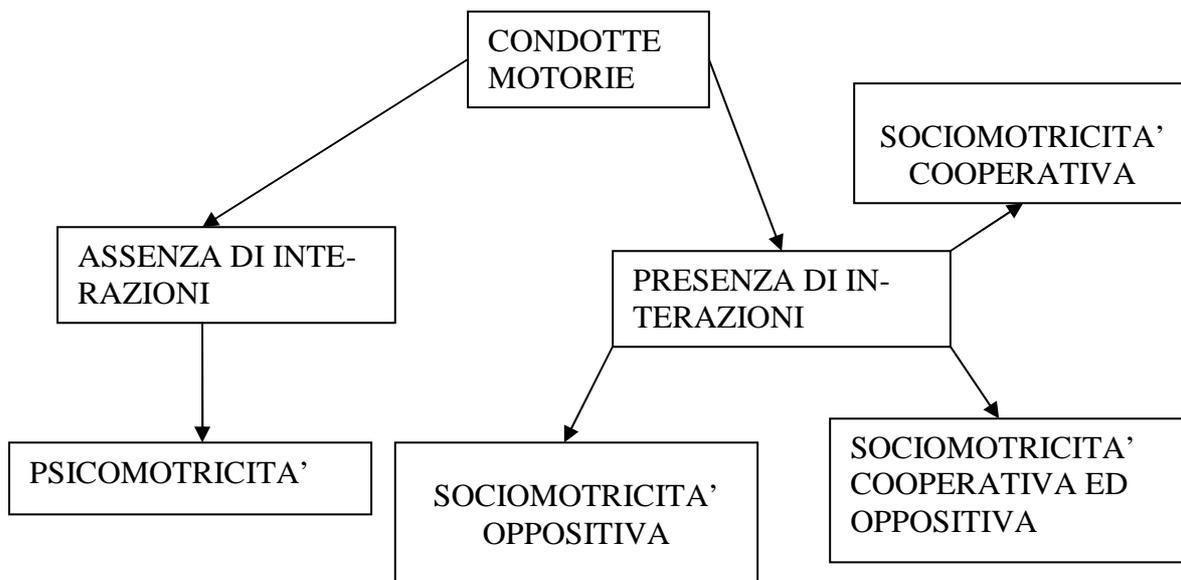
4 Qualità delle interazioni motorie tra giocatori

Dal punto di vista dei rapporti sociali, l'attività ludica è in modo pressoché unanime ritenuta una delle più efficaci ed importanti opportunità di apprendimento per i soggetti in età evolutiva; il gioco spontaneo di tipo motorio è sicuramente da annoverare tra queste occasioni, in quanto rende facilmente disponibile un'ampia variabilità di rapporti sociali di cui i bambini possono fare esperienza. Occorre allora prendere in seria considerazione tale dimensione, per la definizione della quale utilizzeremo categorie elaborate sia in lavori pionieristici (Parten, 1927; Hurtig, 1970) ma che costituiscono ancora un valido riferimento, sia da un settore delle scienze motorie che si definisce "Sociomotricità" (Parlebas, 1997; Staccioli, 1998) che ci appaiono le più adatte a descrivere le interrelazioni di natura sociale che i bambini mettono in atto nel gioco d'azione.

Considerato attraverso un'ottica evolutiva, il gioco sociale dei bambini può essere descritto come un continuum, nel corso del quale appaiono tuttavia alcune fasi caratteristiche che vanno dai primi momenti di attività solitaria, che si declina perfino in forme passive o di mera osservazione, fino ad assumere sembianze più articolate di gioco collettivo, protosociale nella forma parallela o collaborativa, poi sempre più condivisa di cooperazione e competizione. Le categorie qui brevemente delineate sono facilmente rintracciabili anche all'interno di numerose voci del POS (Play Observation Scale, la Scala di Osservazione del Gioco, vedi allegato 2) quali, ad esempio, le voci di gioco: inoccupato, osservativo, funzionale, solitario, parallelo, di gruppo, di ruolo (game).

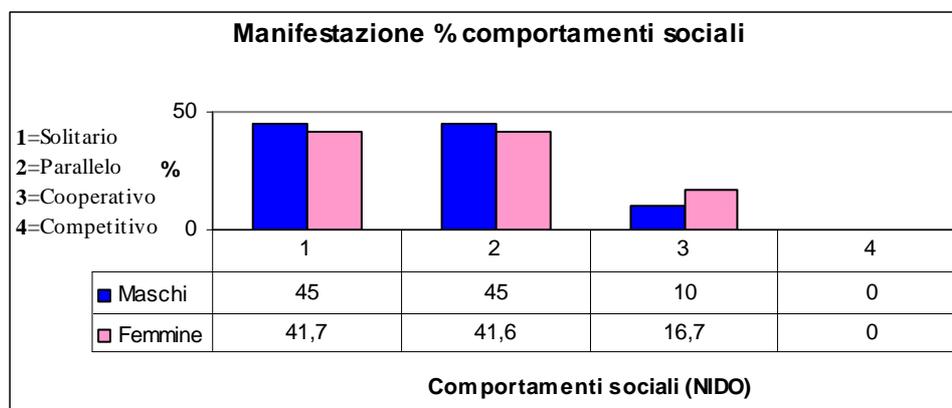
Tuttavia, essendo la nostra attenzione rivolta principalmente allo studio delle condotte motorie, abbiamo preferito l'utilizzo di uno schema di decodifica delle azioni ludiche dei bambini riconducibile alla prospettiva sociomotoria, operazione che ha comportato l'accorpamento di alcune categorie, benché "classiche", all'interno di quelle sociomotorie.

Analizzando più da vicino la prospettiva da noi utilizzata, possiamo ad esempio constatare che il termine Psicomotricità designa la tipologia di gioco in cui non ci siano interazioni dirette con altri giocatori, che corrisponde quindi alle voci di gioco solitario e parallelo; quello associativo, cooperativo e competitivo appartengono invece alla famiglia dei giochi sociomotori, i quali dispongono di una struttura d'azione interattiva (vedi schema sotto riportato).



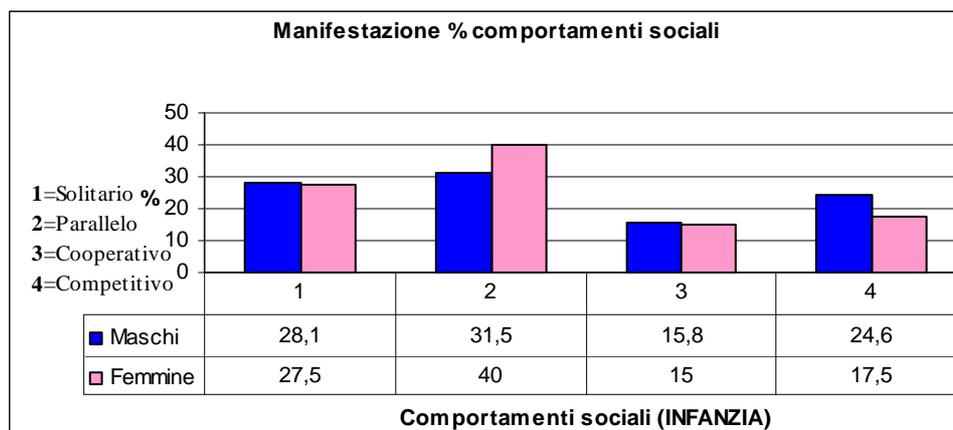
Parlebas 1997 (modificato)

La visione del materiale video, e le relative elaborazioni quantitative, consentono di trarre infine un'ampia mole di indicazioni, tra le quali spiccano, al nido: la grande frequenza di attività psicomotorie (con il 90 % dei maschi e l'83 % delle femmine) e la totale assenza di comportamenti competitivi.



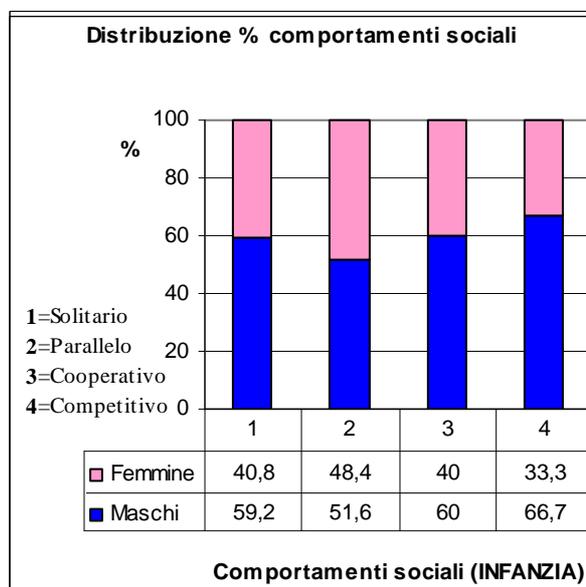
Presso le scuole dell'infanzia, si constata invece la presenza di una buona "tenuta" dell'attività psicomotoria, ma anche la comparsa dell'attività competitiva in en-

trambi i sessi, lievemente maggiore nei maschi rispetto alle femmine, che si orientano maggiormente verso il gioco parallelo.



I risultati sono tutto sommato simili alle precedenti ricerche già citate, lo stesso Parlebas (1986) ha messo in luce, attraverso valutazioni relative al grado di soddisfazione e preferenza individuati con procedure di teoria matematica applicata ai giochi, nella fattispecie adattati alla logica interna dei giochi cooperativi e competitivi, che questi ultimi presentano una struttura interna effettivamente poco adatta ai bambini sino ai sei anni, per assumere un crescente interesse a partire dai sette fino agli 11 anni, mentre divengono i giochi preferiti solo dopo tale età.

Gli ultimi grafici che presentiamo, relativi alla distribuzione delle frequenze di azioni in percentuali all'interno di ciascuna categoria, mostrano infine che, perlomeno in termini quantitativi, i maschi risultano generalmente, ma in modo inequivocabile, più attivi rispetto alle femmine.



4.1 *La rapsodia del gioco*

Benché il gioco costituisca un tema dall'apparenza familiare, esso è da annoverare tra le materie più straordinariamente complesse che esistano, tanto è vero che una delle sue caratteristiche è quella di sfuggire a tentativi eccessivamente rigidi di classificazione: per poterlo definire, insomma, il fenomeno ludico richiede a sua volta un po' di gioco! Ovviamente, allo scopo di restituire i risultati del nostro lavoro nella forma più comprensibile, noi stessi abbiamo principalmente fatto leva su categorie d'analisi note, descritte in letteratura, su piani d'analisi ben riconoscibili; tuttavia, se nella dimensione ludica vi è sempre qualcosa che sfugge, un tipo di analisi come la nostra, attenta anche all'imprevisto, alla novità, a non bloccarsi in categorie eccessivamente definite, doveva poter riconoscere e valorizzare ciò che emerge di nuovo ed inaspettato, vista la forza intrinseca che queste emergenze possiedono e che spiccano con evidenza all'interno di un fenomeno pur così complesso da poter essere perfino definito caotico.

È a partire da questa esigenza che abbiamo coniato il concetto di *rapsodia* del gioco, termine che intende designare un tipo di fenomeno dotato di ritmi irregolari, a volte lenti, altre volte parossistici, connotato da andirivieni continui, come un leitmotiv che ritorna incessantemente, ma con infinite variazioni, che mescola con irriverenza i piani e le categorie.

Allo scopo di comunicare in modo più efficace ciò che si intende qui trasmettere, pensiamo sia opportuno descrivere alcune situazioni paradigmatiche, in grado di mettere in luce questo aspetto davvero particolare, come se fossero delle semplici cronache di gioco, da analizzare di volta in volta. Gli episodi scelti all'uopo sono quattro; i nomi dei bambini sono di pura fantasia, servono unicamente a rendere più scorrevole la lettura, mentre i titoli intendono suggerire l'elemento su cui si costruisce la storia.

Primo episodio: *Il Castello incantato*

Maria, Luca, Giovanni e Francesco si trovano attorno ad un palco di salita composto, tra l'altro, da una scala a pioli, una passerella ed uno scivolo. All'improvviso Giovanni scompare, per ritornare poco dopo con alcune bacche rosse colte dalla siepe vicina; a questo punto sale sul palco, strofina con le bacche l'ultimo gradino della scala a pioli, ed esclama: "Il castello è incantato, non potete salire". Maria e Luca rimangono fermi per un po', guardandosi a vicenda, poi si limitano a salire la scala fino a metà, mentre anche Francesco va a prendere le bacche rosse che strofina a sua volta nell'ultimo gradino della scala, per poi mettersi con evidente soddisfazione al pari di Giovanni.

Questo episodio mostra chiaramente che i piani di tipo motorio, sociale, simbolico, cognitivo, sono assolutamente intrecciati tra loro, in modo da fondersi perfettamente, il che ci consente anche di cogliere, attivando un certo gusto estetico, alcune forti sensazioni di armonia, fascino e completezza che il gioco offre.

L'utilizzo simbolico delle bacche, elemento naturale disponibile nell'ambiente esterno, realizza un estemporaneo quanto geniale espediente per creare una gerarchia tra amici, facendo leva su aspetti di finzione che nel gioco vengono rispettati; ma non tutti accettano la sottomissione, c'è chi si ingegna e trova la soluzione per diventare a sua volta un "capo", procurandosi le bacche e ripetendo il gesto "magico". La parte alta del palco è infine diventata inaccessibile solo per gli ultimi due bambini, evidentemente più acquiescenti. L'episodio in parte ricorda il famoso romanzo di Molnar, "I ragazzi della via Pal", che descrive un gruppo di bambini in cui i rapporti gerarchici sono rovesciati, composto cioè da tanti generali ad eccezione di un unico soldato semplice!

Secondo episodio: *Lo zombi*

In un gruppo composto da cinque o sei bambine, una inizia a camminare davanti alle altre tenendo le braccia alzate e dritte davanti a sé, dondolando le spalle a destra e a sinistra e deambulando con le gambe rigide. Le altre, rimanendo in gruppo, scappano subito dalla parte opposta del giardino per nascondersi sotto a dei cespugli. La Zombi corre allora a cercarle ma, una volta raggiunte, la prima scena si ripete identica. Il gruppo delle bambine sfuggenti è disposto in cerchio, al cui centro si posiziona una biondina che fa da "regista" delle azioni individuali e collettive. Questo gioco si ripeterà con modalità pressoché invariate per quasi tutto il tempo dell'osservazione, tanto da far risultare un alto tasso di spostamenti di corsa da parte del genere femminile. Verso la fine del periodo, la Zombi, che non è riuscita a stare nel gruppo che le sfugge continuamente, cerca di avvicinarsi alle compagne lanciando pugni e calci. A questo punto tutte si allontanano alla spicciolata, e anche lei smette di inseguirle.

Le vicende appena descritte indicano che dietro al movimento, spesso definito di "sfogo" da parte degli adulti, possono invece celarsi meccanismi d'azione con motivazioni molto sottili, che solo mediante un'attenta e prolungata osservazione si riescono a cogliere. Avendo chiesto alle maestre alcune delucidazioni sulla "regista" e sulla "Zombi", ad esempio, ci era stato risposto che la prima era una bambina tendente a non apparire ma che negli ultimi tempi aveva iniziato a mostrare la personalità, ad essere più attiva, mentre la seconda era difficilmente accettata dal gruppo. Analizzando la strutturazione del gioco osservato, è facile concludere che questo conferma perfettamente le informazioni delle maestre: la "regista" operava

in modo non evidente, facendosi scudo delle altre che si erano sistemate come una pattuglia che teneva al centro il leader, mentre l'antagonista appariva assolutamente non accettata; inoltre, finché lei "stava al gioco" questo proseguiva, quando invece aveva cercato di forzare la situazione, si era concluso all'istante. Un perfetto esempio per dimostrare come la struttura di gioco spontaneo sia in grado di restituire il reticolo sociale del gruppo, individuando leader, gregari, antagonisti, isolati, e così via, come in una situazione quasi-sperimentale.

Terzo episodio: *Lo Stop*

Michele sale su di una ampia pedana appoggiata a terra, prende la rincorsa e si lancia in aria per poi ricadere giù al suolo, ammortizzando con le gambe l'impatto; appena arrivato torna indietro e ricomincia il gioco. Arrivano quindi Giorgio e Fabio che iniziano a correre e a lanciarsi assieme a lui, però ben presto aumentano la velocità di corsa e lo superano, tanto che nello stesso tempo in cui Michele fa un salto, loro ne fanno due. A quel punto, Michele urla: "Primo". Giorgio e Fabio si bloccano all'improvviso, lo fanno passare per poi accodarsi nuovamente a giocare, ma dopo pochi salti si allontanano; infine, smette anche Michele.

In questa vicenda troviamo una questione di difficile risoluzione: si tratta di un gioco parallelo, cooperativo o competitivo? Nel gioco parallelo ognuno gioca accanto agli altri, non c'è interazione motoria diretta, in quello cooperativo si raggiunge assieme lo stesso fine, in quello competitivo ci si mette alla prova. Ebbene, è come se qui trovassimo una commistione dei tre elementi in forma davvero rapida; peraltro la successione delle azioni ha inizio addirittura con un'attività psicomotoria, in quanto il primo bambino nel momento in cui comincia a giocare è isolato, gli altri due arrivano infatti solo in un secondo tempo. Una volta insieme, iniziano prima con l'agire in parallelo, poi subentra invece una sorta di competizione che l'iniziatore del gioco evidentemente non gradisce, perciò ristabilisce la sua supremazia attraverso un semplice richiamo all'ordine di partenza, autoproclamandosi come primo a partire, disposizione che comunque gli altri accettano bloccandosi prontamente e senza alcun commento; è quindi fuori discussione che sia stata applicata una norma condivisa. A quel punto i bambini si muovono in forma regolata, sembra proprio che alla fine cooperino perché le azioni né sono svincolate le une dalle altre, né competitive. Però in realtà la forma individuata non deve essere un granché divertente, dato che tutti la sospendono subito dopo averla escogitata. In conclusione, è davvero difficile definire in modo perentorio la girandola di situazioni individuate, fra l'altro in un tempo tutto sommato assai breve.

Quarto episodio: *La macchinina*

Gianni sale sulla macchinina a pedali, mentre vi sono altri tre compagni che lo spingono; questi però entrano ben presto in competizione tra loro su chi deve spingere, fino a che, in qualche modo (in questa fase appaiono parecchie spinte rivolte ai compagni più che al mezzo), solo uno rimane dietro l'automobilina, Mirco. Gianni si fa portare in giro per tutto il giardino da Mirco, che lo spinge per svariati minuti; dopo aver effettuato molti percorsi, Gianni gli lascia infine il posto a sedere, allora Mirco smette di spingere e si mette a sedere a sua volta. Gianni, però, dopo aver lasciato il posto, se ne va da un'altra parte. Dal seggiolino Mirco guarda tutto attorno a sé, ma si ritrova solo, allora con un'aria triste lascia perdere il gioco.

In questo episodio, siamo in presenza di una sorta di accordo implicito che si regge sulla logica del *do ut des*: se io ora ti spingo, allora mi aspetto che dopo tu farai altrettanto. La presenza di un'aspettativa forte è rintracciabile nel fatto che all'inizio ci si batte per conquistare il posto di "spingitore", che poi dovrebbe garantire di passare all'ambito ruolo di pilota che viene spinto. Però nel gioco spontaneo l'alternanza dei ruoli non è assicurata, anzi è fortemente soggetta ai rischi dell'insuccesso, alle delusioni forti. Questo caso presenta inequivocabilmente che la logica della riconoscenza non è ferrea, e che il gioco spontaneo consente di far esperienza di veri e propri fallimenti in una forma tutto sommato ancora accettabile, e che proprio per questo è importante. Difficilmente, infatti, un setting di gioco strutturato giungerà ad introdurre simili aspetti all'interno del proprio percorso educativo.

Relazione sull'incontro di programmazione a Modena con il Gruppo di Coordinamento (stralci)

Al fine di programmare la fase di ricerca empirica, è stato organizzato un incontro tra il nostro gruppo e il coordinamento dei pedagogisti delle scuole dell'infanzia (nido e materna) del Comune di Modena. Abbiamo illustrato la nostra proposta sia in termini di contenuti, sia in riferimento alle modalità di realizzazione dell'indagine. Da parte nostra, abbiamo indicato alcuni punti fondamentali in base ai quali impostare il lavoro, in particolare le osservazioni "sul campo".

Queste dovrebbero:

1. prendere in considerazione il gioco spontaneo dei bambini;
2. essere mirate ad alcune situazioni delimitate;
3. consentire l'analisi dell'organizzazione di tempi e spazi per questa attività;
4. permettere la valutazione dell'interazione tra insegnanti ed alunni in questi momenti.

I responsabili dei servizi comunali hanno sottolineato che, pur non essendo tematizzato esplicitamente nelle programmazioni, il gioco spontaneo nelle scuole è presente. L'intervento delle insegnanti in questi momenti non risulta tuttavia molto significativo in quanto, per diversi motivi, tale attività ludica è relegata in momenti non centrali della giornata; di solito precede il pasto oppure si svolge dopo il riposo, quando vi è in una sorta di "abbandono totale" dei bambini.

Su questo tema, vengono segnalate delle differenze tra nido e scuola materna: nel primo si prevede la programmazione del gioco simbolico, anche se viene svolto perlopiù all'interno della sezione con metà gruppo, mentre gli altri bambini sono impegnati con attività diverse; nella seconda istituzione c'è invece meno attenzione su questi argomenti.

Nello spazio esterno, al contrario, i bambini di entrambi gli ordini risultano più autonomi; tuttavia, esso è poco utilizzato, circa un quarto dell'intero anno scolastico: nei mesi di settembre e ottobre, e poi da aprile a giugno. Non è uno spazio del tutto abituale, non sempre; in generale, ad iniziare dai genitori (e forse anche dai pediatri) manca la cultura del "fuori".

Si segnalano inoltre degli atteggiamenti di iperprotezionismo diffuso, come ad esempio l'attenzione massima (ai limiti dell'esasperazione) proprio rispetto alla prevenzione rivolta agli spazi esterni: per motivi igienici sono state eliminate le sabbie e sono stati proibiti gli animali, sono stati tagliati i rami bassi degli alberi perché non ci si arrampichi, è vietato accendere fuochi, e così via.

Tuttavia, considerando che il gioco spontaneo e il movimento trovano negli spazi esterni il loro ambiente più adatto, si decide comunque di procedere con osservazioni condotte nei cortili e nei giardini, anche se ciò limiterà i possibili periodi di indagine. Si prevede, per la raccolta delle informazioni, l'uso della videocamera, pertanto verranno inoltrate le richieste del caso.

Allegato 2

Ricerche internazionali sul gioco

Esiste una vastissima letteratura internazionale di ricerca sul gioco spontaneo, che sarebbe impossibile analizzare in forma esaustiva. Tuttavia, vale senz'altro la pena accennare alcuni riferimenti circostanziati su indagini che presentano temi e/o protocolli di ricerca ed osservazione simili al presente lavoro. In particolare si segnalano le ricerche di: Rubistain e Howes (1976), di classificazione degli atti di gioco sui giocattoli, basata su di una scala a cinque livelli:

1. contatto orale
2. contatto tattile passivo (solo afferrare o tenere in mano)
3. manipolazione attiva
4. manipolazione specifica (usare l'oggetto in modo appropriato)
5. gioco creativo o immaginativo (simbolico, di finzione)

Morgan, Harmon e Bennet, (1976): essi prevedevano l'osservazione del gioco spontaneo per circa quaranta minuti in presenza di un setting standardizzato. Ogni 20 secondi, l'osservatore registrava il più elevato livello di gioco osservato, sulla base di sei categorie disposte su tre livelli:

1. Esplorazione passiva
 - sguardo sull'oggetto
 - contatto minimo con l'oggetto
 - esplorazione orale dell'oggetto
2. Gioco attivo
 - esplorazione manuale attiva dell'oggetto
3. Gioco di livello elevato
 - utilizzo convenzionale o funzionale dell'oggetto
 - gioco di finzione

Mc Cune L. (1995) ha osservato, nei bambini fino a tre anni, il gioco simbolico. Il protocollo prevedeva l'osservazione di 30 minuti di gioco spontaneo con una serie di trentasei oggetti che favoriscono attività simboliche e giochi di ruolo, evocanti situazioni di routine familiare.

Categorie utilizzate:

1. schemi presimbolici semplici: riconoscimento degli oggetti e del loro corretto uso
2. schemi simbolici rivolti a se stessi.
3. Gioco simbolico decentrato (rivolto ad oggetti o persone)
4. Gioco simbolico combinato (rivolto a più soggetti esterni, oppure più schemi d'azione simbolica in sequenza e decentrati)
5. Gioco di finzione gerarchico

La ricerca di Coplan sul gioco attivo – solitario ha utilizzato il **POS** (Vedi Allegato 3) per l'osservazione del gioco spontaneo, secondo il seguente protocollo di osservazione:

- osservazione dei bambini per serie di 10 secondi;
- ripetizione dell'osservazione per 4 – 5 minuti al giorno;
- ripetizione del precedente protocollo in tre o quattro giorni diversi;
- osservazione focalizzata di 12 minuti per ogni bambino, distribuite in 72 intervalli di 10 secondi; per ogni intervallo di 10 secondi viene registrato il comportamento predominante nel gioco libero del bambino.

Nella ricerca di Dorothy G. Sluss (Clemens University) e Andrew J. Stremmler (Virginia Tech), del 2004, sull'interazione tra pari nel gioco, è stato utilizzato sempre il POS (Allegato 1).

Il protocollo ha seguito tale scansione:

- I bambini sono stati osservati durante il gioco spontaneo per periodi di 8 minuti in due giorni separati;
- prima di registrare le osservazioni, i bambini furono esaminati per periodi di 30 secondi, per orientare l'osservatore sul gioco dei bambini;
- i comportamenti di gioco furono osservati per 10 secondi, e poi registrati durante il successivo intervallo di 5 secondi;
- un minuto di gioco richiedeva un minuto e trenta secondi di tempo cronometrato per essere completato;
- si sono tabulati 16 minuti di gioco per ogni bambino.

The **POS**© - Play Observation Scale (Scala di Osservazione del Gioco)
 Kenneth H. Rubin - University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada (rivisto nel 1989)

Sommario dei comportamenti di gioco e non-gioco

COMPOR- TAMENTO	FINE O INTENZIONE
1. Solitario	- Essere impegnati in una attività interamente solitaria, di solito ad una distanza maggiore di un metro da altri bambini.
2. Parallelo	- Essere impegnati in una attività di fianco a (ma non con) altri bambini, di solito ad una distanza pari a, o minore di, un metro.
3. Gruppo	- Essere impegnati in un'attività con uno o più bambini, nella quale il fine cognitivo, o l'intenzione, viene condivisa tra tutti i membri del gruppo.
4. Funzionale	- Provocare una esperienza sensoriale attraverso una semplice azione muscolare ripetitiva.
5. Costruzione	- Creare o costruire qualcosa.
6. Drammatiz- zazione	- Drammatizzare una situazione di vita o animare un oggetto inanimato.
7. Giochi di ruo- lo	- Impegnarsi in un gioco di regole (game) di tipo competitivo, seguendo regole e limiti prestabiliti.
8. Esploratorio	- Ottenere informazioni visive o uditive da un oggetto.
9. Lettura	- Ricevere informazioni cognitive da libri, dischi, ecc.
10. Disoccupato	- Comportamento caratterizzato da totale assenza di scopi o concentrazione.
11. Osservativo	- Osservare (o ascoltare) le attività di altri bambini.
12. Transizione	- Preparare, predisporre, smontare un'attività, o spostarsi da un'attività ad un'altra.
13. Conversazione	- Comunicare verbalmente con altri.
14. Aggressione	- Esprimere dispiacere, rabbia, disapprovazione, attraverso mezzi fisici.
15. Duro e agitato ("Rough-and- Tumble")	- Attività di gioco fisicamente molto carica (es.: fare a botte)

Allegato 4

SCUOLA A CONFRONTO

Scuola dell'infanzia A

Prima osservazione

(con giocattoli e attrezzi)

Il setting che caratterizza il giardino in cui si svolge l'attività è strutturato in un ampio spazio, adornato da alberi e bassa vegetazione (siepi e cespugli), all'interno del quale sono disposti una serie di grandi attrezzi: castello con scivolo, altalena, minicanestro da basket, una buca con sabbia.

Sono inoltre presenti una serie di biciclette e di piccoli attrezzi: frisbee, racchette di nylon, setacci di nylon, castello, veliero, una palla.

L'agire dei bambini

L'attività non appare molto dinamica, nel suo complesso, se non per sporadici inseguimenti o caroselli di corsa.

I bambini agiscono prevalentemente in **forma individuale**, in **coppia** e in **piccolo gruppo** (massimo 3 o 4 soggetti).

Dal punto di vista **sociomotorio** non si può parlare di attività collaborative o cooperative. Anche nei giochi con la sabbia, con il castello o con il veliero, i bambini si affiancano nel gioco ma **non realizzano** attività ad **interdipendenza positiva**¹⁸ (Chiari 1997; Cohen 1999;

Scuola dell'infanzia A

Seconda osservazione

(senza giocattoli e attrezzi)

Il setting si è leggermente modificato, ora, al posto della buca con sabbia, c'è una capanna di legno.

Non ci sono le biciclette e i piccoli attrezzi, almeno nella fase iniziale, sono presenti solo quattro racchette in nylon.

Successivamente, ad attività avviata, sono comparse anche due palle.

Le strutture fisse, ovviamente, sono le stesse della prima osservazione.

L'agire dei bambini

L'attività, almeno inizialmente, appare molto più dinamica della volta precedente. La mancanza di piccoli attrezzi, probabilmente, spinge a una regressione verso la motricità naturale. La **corsa** è la base dell'attività. I bambini corrono in gruppo senza motivo particolare, si seguono, si rincorrono ma non in un gioco organizzato, piuttosto in una sorta di sfogo motorio.

L'attività si stabilizza e si frammenta in gruppi; si continua a correre ma con meno intensità. Alcuni bambini ottengono la palla e ripetono giochi già visti

¹⁸ Il concetto di interdipendenza positiva, legato al metodo del cooperative learning, si riferisce alla situazione in cui un soggetto ha necessità di collegare la sua azione a quella del/i partner/s per portare a compimento l'attività svolta.

Johnson et al. 1996). Solo in due occasioni, di lancio e ripresa della palla e di calcio del pallone, due gruppi di tre bambini hanno realizzato un'attività cooperativa che poteva essere portata a termine solo con il contributo reciproco dei partecipanti.

Alcuni bambini hanno mostrato atteggiamenti molto blandi di aggressività primaria (Lapierre et al., 1978, p.70, pp97-100): pacche date ai compagni, cinture su compagni e compagne, accenni mai portati a termine di lotta.

nella prima osservazione (lanci al mini-canestro, tiri con i piedi)

Dal punto di vista **sociomotorio** possono essere sottolineate alcune attività di tipo collaborativo (un gruppo di bambini che organizza un gioco di tiro a canestro a rotazione) e di tipo competitivo (compaiono, per la prima volta, giochi di lotta, di combattimento e, infine, di tiro alla fune). Tali giochi si connotano per le caratteristiche di aggressività primaria (Lapierre et al., 1978).

Allegato 4 (segue)	
<p>La motricità</p> <p>Nel setting didattico in questione la motricità si richiama meno agli schemi motori di base che, per la presenza di molteplici attrezzi, vengono realizzati con scarsa frequenza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correre: è utilizzato sporadicamente come momento di sfogo o come mezzo per spostarsi velocemente da un punto all'altro del giardino. Raramente è stato utilizzato per giochi a rincorrersi. • Arrampicare: utilizzato pochissi- 	<p>La motricità</p> <p>Questa volta, forse per la mancanza di attrezzi distraenti, gli schemi motori utilizzati sono aumentati :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correre: utilizzato come nella precedente osservazione ma con maggiore intensità e frequenza. Ha fornito il substrato e l'intermezzo di tutte le attività motorie. • Arrampicare: la minor direttività della maestra, che ha lasciato molto liberi i bambini, ha consentito loro di

¹⁹ Per attrezzo di fortuna si intende l'uso improprio di un attrezzo che, nato per altri scopi, viene utilizzato per altri scopi. Un esempio, nel nostro caso, era la racchetta da tennis utilizzata come una paletta o un rastrello.

<p>mo, anche per i divieti delle maestre. Nessuno ha tentato di arrampicarsi sugli alberi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saltare: i bambini non hanno mai usato, nel senso tecnico del termine, questo schema motorio. Neppure il salto verso il basso e il saltellare si sono manifestati con frequenza. • Calciare: utilizzato da un solo gruppetto di bambini (inizialmente tre e poi quattro), per un periodo limitato di tempo. • Lanciare: utilizzato casualmente per allontanare oggetti dalla buca con la sabbia. Utilizzato intenzionalmente da un solo gruppo di tre bambini che hanno svolto, per un periodo limitatissimo di tempo, un gioco di lancio-ricezione al castello e sullo scivolo. • Salire: differenziamo il salire, dall'arrampicare, intendendo l'azione prevalente dei piedi su appositi gradi (scala obliqua) appositamente posizionata per raggiungere la sommità del castello. Tale gesto motorio è stato utilizzato frequentemente dai bambini che hanno giocato sul castello. C'è da dire che chi tentava di arrampicarsi arrampicando sui lati dell'attrezzo, veniva richiamato dalla maestra. <p>Gli altri schemi motori, come rotolare, schivare, scavalcare, afferrare, strisciare, saltare, saltellare, scavalcare non sono stati mai utilizzati.</p> <p>I bambini hanno utilizzato, a rotazione, le biciclette. Anche in tale caso le maestre richiamavano spesso il rispetto dei percorsi per le biciclette proibendo lo spostamento vicino agli attrezzi o alle</p>	<p>arrampicarsi sulle fiancate del castello. Nessuno però, come nella prima osservazione, ha accennato ad arrampicarsi sugli alberi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calciare: solo una coppia di bambini ha accennato al gioco della volta precedente, ma è durato pochissimo. • Lanciare: prima una coppia, poi un gruppetto di quattro bambini, ha giocato con la palla e il minicanestro. In tale frangente è nata la spontanea organizzazione di un gioco collaborativo (ma non cooperativo) di tiro individuale a rotazione. • Salire: stessi comportamenti dell'osservazione precedente. <p>Grazie ai giochi di lotta, di combattimento (con le racchette usate come spade) e di tiro alla fune, sono comparsi i seguenti schemi motori:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spingere - Tirare • Schivare • Rotolare <p>Tali giochi, realizzati da un gruppo di 7-8 bambini, sono stati realizzati con modalità individuali nel confronto di coppia e con attività a piccole squadre nel tiro alla fune.</p>
--	---

<p>zone di gioco (vedi buca con sabbia).</p> <p>Tra i piccoli attrezzi, palla a parte che è stata utilizzata solo da due piccoli gruppi di bambini, v'è stato un utilizzo di "fortuna"¹⁹ di racchette e frisbee (usati come palette per scavare e raccogliere la sabbia) e un utilizzo proprio dei setacci.</p>	
<p>Elemento simbolico Giochi di costruzione con la sabbia (maschi) Giochi sotto il gazebo con il castello e il vascello in miniatura (maschi)</p>	<p>Elemento simbolico Notato solo nei giochi di lotta, di confronto.</p>
<p>Azione delle maestre Azione prevalente di vigilanza sulle attività dei bambini con interventi direttivi in relazione alla proibizione di comportamenti considerati pericolosi o fuori dalle norme date per l'uso del cortile. Esempi di tali azioni sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La proibizione di usare le biciclette su tutta l'area cortilizia. • Proibizione di scendere dallo scivolo a testa in giù. • Proibizione di scalare il castello dalle sue fiancate. <p>Soluzione di conflitti La maestra è intervenuta spesso, in forma direttiva e risolutiva, per dirimere i conflitti. Senza verificare il problema si limitava a richiamare per nome il presunto colpevole per ripristinare una situazione di tranquillità.</p> <p>In una occasione, nascita di un conflitto tra bambini che si disputavano il castello e il vascello in miniatura, l'intervento risolutivo della maestra ha provocato la</p>	<p>Azione delle maestre Minore restrittività, i bambini sono stati liberi di svolgere attività proibite nella prima osservazione, ad esempio: arrampicarsi sulle fiancate del castello, scivolare a testa in giù nello scivolo, azzuffarsi nei giochi di lotta.</p> <p>NB. Ai primi accenni ai giochi di lotta, a onor del vero, la maestra era intervenuta, forse pensando a un litigio (aggressività secondaria, Lapierre op. citata). Successivamente, quando si è accorta che i bambini stavano giocando non è più intervenuta se non nel momento in cui un bambino ha subito una blanda racchettata sulla testa.</p> <p>Soluzione di conflitti Rari interventi della maestra. I bambini, a dire la verità, non hanno creato situazioni di conflitto o di contrasto tali da indurre interventi "superiori".</p>

<p>divisione dei bambini, cioè ciascuno si è preso un pezzo del gioco e si è allontanato per proprio conto. Successivamente i bambini si sono riuniti e, pur continuando tra loro la diatriba sul possesso del gioco, hanno più volte accettato compromessi per mantenere unita l'attrezzatura.</p>	
<p>Nel complesso l'attività si è mostrata molto statica e variata. L'unico che ha condotto a lungo il gioco è stato il "Sabbiatore", un bambino che ha giocato nella buca con la sabbia per quasi tutta l'ora di gioco libero. Questo bambino è lo stesso che, verso la fine dell'ora, ha organizzato il gioco di passaggio-ricezione, con altri due compagni (un bambino e una bambina), sul castello. In tale gioco, cooperativo, uno dei partner stava sul castello e l'altro al suolo. Da tali posizioni si passavano la palla. Dopo un certo numero di lanci i bambini si sono cambiati la posizione. Il gioco è stato poi trasferito allo scivolo con passaggio della palla dal basso verso il compagno che si accingeva a scendere sull'attrezzo.</p> <p>Un gioco competitivo, invece, è sorto nel gruppo dei bambini (tre) che giocavano a tirare la palla in porta con i piedi. Un quarto bambino, infatti, si è introdotto e, rubando palla agli altri, ha dichiarato: "a calcio si gioca così". Da lì è nato l'unico gioco a rincorrersi per il giardino, dietro la palla che passava da un possesso all'altro in una rincorsa continua.</p>	<p>Nel complesso l'attività è stata molto più dinamica, variata e completa rispetto all'osservazione precedente.</p> <p>La comparsa dei giochi di lotta, espressione di una normale aggressività primaria, sono espressione di una situazione veramente libera e spontanea.</p> <p>Interessante il gioco di tiro alla fune, realizzato con una cordella comparsa all'improvviso nelle mani dei bambini.</p> <p>La situazione, più povera di attrezzi, si è mostrata molto più produttiva sul piano della comportamento motorio naturale.</p> <p>Tale contesto fa riflettere sulle diverse modalità con cui può manifestarsi la cura educativa nel gioco libero del bambino.</p> <p>Inverosimilmente, limitare la dotazione dei giochi e degli attrezzi consente al bambino di ricercare nella fantasia e nel movimento naturale lo sfogo della sua motricità e della sua azione.</p>

Bibliografia

- Aucouturier B. (2005), “Il Metodo Aucouturier. Fantasmii di azione e Pratica Psicomotoria”, Franco Angeli Milano
- Bateson, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
- Baumgartner, E., *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*, Carocci, Roma 2004.
- Bertolini, P. (a cura di), *Per un lessico di Pedagogia Fenomenologica*, Erickson, Trento 2006.
- Bortoli L, Robazza C, (2003), “Orientamento motivazionale nello sport”, *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, II serie-anno I, n.3: 63-67
- Bronfenbrenner, U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Bruner JS, Jolly A, Silva K (1981), “ Il gioco”, Armando Editore, Roma
- Burdette HL, Whitaker RC. (2005) “Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect”. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 159:46–50
- Caillois R [1967], (1995), “I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine” Bompiani Milano
- Chiari G, 1997 “Gruppi di apprendimento cooperativo: un'alternativa per il recupero”, in *Scuola Democratica*, Rivista di ricerca sociale e strategie informative, Le Monnier, Gennaio – Marzo.
- Claparede E (1968), “Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale”, Giunti-Barbera Universitaria
- Coackley, *Sport in Society*, 1994
- Cohen E., 1999, “Organizzare i gruppi cooperativi”, Erikson edizioni, Trento
- Coplan R, Wichmann C, Lagace-Seguin D (2001) „Solitary-Active Play Behavior. A Marker Variable for Maladjustment in the Preschool?”, *Journal of Research in Childhood Education*
- D'Odorico L., Cassibba R (2001), “Osservare per educare” Carocci Editore, Roma
- Elias MJ, Arnold H. (2006) “The Educator’s Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom” . Thousand Oaks, CA: Corwin Press;
- Elkind D (2001) “The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon” 3rd ed. Cambridge, MA:Perseus.
- Erickson RJ. (1985) “Play contributes to the full emotional development of the child.” *Education.*; 105:261–263

- Fink E [1957], (1986), “Oasi della gioia. Idee per una ontologia del gioco”, Edizioni 10/17, Salerno
- Ginsburg KR (2007) “The importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds” *Pediatrics*, Vol. 1, n.1, p 183
- Glaser, B., Strass, A., *The discovery of Grounded Theory*, Aldine, Chicago 1967.
- Henry M. (1990) “More than just play: the significance of mutually directed adult, child activity.” *Early Child Dev Care.*;60: 35–51
- Huizinga J [1939], (1973), “Homo ludens”, Einaudi Torino
- Hurwitz SC. (2002) “To be successful: let them play!” *Child Educ.*79:101–102
- Infante C, (2000), “Imparare giocando”, Boringhieri Torino
- Jago R, Baranowski T, Baranowski JC, Thopson D, Greaves KA. (2005) “BMI from 3–6 years of age is predicted by TV viewing and physical activity, not diet.” *Int J Obes (London).*;29:557–564
- Johnson, Johnson e Houblec, 1996 “Apprendimento cooperativo in classe”, Erikson edizioni, Trento
- Lang T., *I bambini hanno bisogno di avventura*, Edizioni Redstudio, Como, 1998
- Lapierre A., Aucouturier B, 1978, “La simbologia del movimento”, Edipsicologiche Cremona
- Legault S. (1995), “Constructive Play” Interaction, Canadian Child Care Federation
- MacDonald KB.(1993) “*Parent-Child Play: Descriptions and Implications*”. Albany, NY: State University of New York Press; 18.
- Mc Cune I. (1995) “*A normative study of representational Play at the transition to Language*” in *Developmental Psychology*, n. 31.
- McElwain EL, Volling BL.(2005) “ Preschool children’s interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behaviors”. *J Fam Psychol*;19: 486–496
- McGrath A (2001) *Northern Illinois University* “Playing Colonial: Cowgirls, Cowboys, and Indians in Australia and North America”. *Journal of Colonialism and Colonial History*
- Morgan GA, Harmon RJ, Bennet CA (1976) “*A System for Coding and Scoring Infants’ Spontaneous Play With Objects*”, in *Catalog of Selected Documents in Psychology*, n.6.
- Mortari, L., *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, LEU, Verona 2004.
- Odgen D C. (2002) “The Diminishment of Pickup Ball in the Midwest” ©University of Nebraska Press.
- Opie I and Opie P. (1979) *Children's Games in Street and Playground*, Oxford University Press , Oxford.

- Parlebas P. (1997) “Giochi e sport”, Edizioni Il Capitello, Torino
- Parlebas, P., *Eléments de sociologie du sport*, Puf, Paris 1986.
- Parlebas, P., *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*, il Capitello, Torino 1997.
- Parten W, (1932) “Social participation among pre-school children” *J of Abnormal and Social Psychology*, n.27
- Pellegrini AD (2005) “Recess: Its Role in Education and Development” Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Pellegrini AD, Smith PK. (1998) “The development of play during childhood: forms and possible functions”. *Child Psychol Psychiatry Rev.*;3:51–57
- Piaget J [1945], (1972), “La formazione del simbolo nel bambino”, La Nuova Italia, Firenze
- Pikler, E., *Datemi tempo*, Red, Como 1996.
- Rosenfeld AA, Wise N (2000) “The Over-Scheduled Child” New York, St. Martin’s Griffin
- Rubistain J, Howes C (1976), “*The effects of Peers n Toddler Interaction with Mothers and Toys*”, in *Child Development*, n. 47.
- Salomone, I., *Il setting pedagogico: vincoli e possibilità per l’interazione educativa*, NIS, Roma
- 1997.
- Schiller F (1970) “Lettere sull’educazione estetica dell’uomo” La Nuova Italia, Firenze
- Shonkoff JP, Phillips DA, (2000) eds. “*From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*”. Washington, DC: National Academy Press.
- Sluss DJ e Stremmler AJ (2004), “A sociocultural investigation of the effects of peer interaction in play”, *Journal of Research in Childhood Education*
- Smith D. (1995) “How play influences children’s development at home and school.” *J Phys Educ Recreation Dance.*;66:19–23
- Staccioli, G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma 1998.
- Stake, R. E., *The art of Case Study Research*, Sage, Thousand Oaks 1995.
- Stremmler, A. J., Sluss. D. G., “*Play Peers Interaction*”, in *Journal of Research in Childhood Education*; estate 2004; 18, 4, pp. 293.
- Tamis-LeMonda CS, Shannon JD, Cabrera NJ, Lamb ME. (2004) “Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development”. *Child Dev.*;75:1806–1820
- Tsao L. (2002) “How much do we know about the importance of play in child development?” *Child Educ.* 78:230–233
- Vondra J (1993), “Maternal and Toddler correlates of Behavior during Free Play

- at 12 and 18 months”, Biennial Meeting of The Society for Research in Child Development, 60th New Orleans, LA, March 25.28.
- Vygotskji LS (1979), “Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino” in *Riforma della Scuola*, n. 7, p.41
 - Watson MW, Fisher KW, (1977) “*A developmental Sequence of Agent Use in Late Infancy*”, *Child Development*, n. 48.
 - Zimmerman FJ, Christakis DA. (2005) “Children’s television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data”. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 159:619–625