

Cooperare per gioco

Educazione motoria e processi di socializzazione nella Scuola Primaria

Alessandro Bortolotti

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
alessandro.bortolotti@unibo.it

Andrea Ceciliani

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

Abstract

Lo scopo principale del presente lavoro consiste nell'evidenziare il valore educativo dell'attività motoria nel versante socio-relazionale, fattore di solito trascurato nelle programmazioni della scuola italiana. Per raggiungere questo obiettivo, abbiamo sviluppato un progetto di ricerca in grado di dimostrare in modo rigoroso una serie di aspetti, che riteniamo di particolare interesse in materia di istruzione, da noi identificati dopo due decenni trascorsi in attività di insegnamento, formazione e ricerca. In particolare, ci accingiamo a presentare un percorso di socializzazione in classi all'inizio della scuola primaria. Pur nella consapevolezza che il nostro compito sarebbe stato più difficile, ma allo stesso tempo più convincente (soprattutto in caso di successo), abbiamo fatto una scelta "scomoda": si è deciso, pertanto, di operare in una zona di "frontiera". Il contesto socio-culturale in cui è stato svolto il progetto, infatti, si trova nella periferia di Bologna, in un quartiere con un alto tasso di immigrazione in cui la percentuale di stranieri nelle classi variava dal 50 al 70% circa. Noi crediamo che il gioco motorio gioioso, proattivo e svolto in forma cooperativa, possa anche facilitare un "clima favorevole" di insegnamento / apprendimento, piuttosto che tendere alla competizione e a presentarsi "schiacciato" sulle dimensioni di autoaffermazione, efficienza, controllo di sé, aspetti importanti ma non gli unici a dover essere perseguiti, soprattutto all'inizio della "vita scolastica" dei bambini.

In conclusione, si può dire che il semplice gioco tradizionale portato avanti in forma cooperativa, che coinvolge tutti i bambini indipendentemente dalla loro capacità motorie, si è rivelato un mezzo efficace per migliorare l'esperienza di comprensione reciproca, anche tra i bambini di culture ed esperienze differenti.

Parole chiave: Gioco, Attività motoria, Apprendimento cooperativo, Etnoludicità, Scuola primaria.

Abstract

The aim of the present work is to highlight the value of Physical Education, usually overlooked in the Italian school curricula, in relation to his educational significance, both in cognitive and socio-relational aspects. To achieve this goal, we developed a research project that tried to demonstrate rigorously a number of aspects, we believe of particular interest in education, in some ways identified by us, after two decades of teaching, training and research experiences.

Specifically, we are going to talk about the socialization of children in classes at the beginning of primary school. Even making our task more difficult, but at the same time more convincing (especially if successful), we made a choice "uncomfortable". In fact, we wanted to operate in an area of "frontier": the socio-cultural context in which takes place the school we work in, in fact, is in the suburbs of Bologna. This area has a very high rate of immigration : the percentage of foreigners ranged from 50 to 70% approximately.

We believe, moreover, that motor play can also facilitate a "good climate" of teaching/learning being joyful and proactive, rather than competitive and "squeezed" on the dimensions of self-assertion, efficiency, self-control, important aspects but not the only ones to be pursued, especially at the beginning of students "school life".

We state that traditional, cooperative, easy games involving all children, regardless of their motor skills, is an effective means to enhance the experience of mutual understanding, even among children coming from different cultures and backgrounds.

Keywords: Play, Physical Education, Cooperative Learning, Ethnic game, Primary School.

Introduzione

Il fine principale del presente lavoro consiste nell'evidenziare il valore formativo dell'**Educazione Fisica**, un aspetto generalmente poco riconosciuto nella nostra società. Se pensiamo ai programmi ufficiali della scuola primaria, essa viene in genere definita come "Attività Motoria", ma a livello di uso quotidiano prevale ancora (spesso anche tra gli stessi "addetti ai lavori") il termine "Ginnastica". È un segnale sufficientemente indicativo del fatto che la specificità della materia sarebbe da rintracciare soprattutto sul versante salutistico; eppure da più parti, e ormai da tempo, si riconosce che il gioco motorio costituisce un campo di esperienze in grado di fornire stimoli positivi per lo sviluppo personale non solo a livello fisico, ma anche psicologico, sociale, cognitivo. Analizzando la questione sul filo dei nostri interessi, il cui paradigma di riferimento non è di tipo medico bensì pedagogico, gli obiettivi meramente fisiologici assumono un ruolo decisamente secondario, mentre balzano in primo piano i fini educativi.

Una rassegna completa sulle forme e le ricadute educative del gioco motorio, tuttavia, ci porterebbe troppo lontano, occorre pertanto operare delle scelte che fanno riferimento alle questioni chiamate in causa direttamente dal lavoro che presentiamo, le quali comporranno l'oggetto della prima parte del presente report. Riassumendolo nei suoi tratti essenziali, il progetto di ricerca che abbiamo portato avanti può essere definito come un percorso ludico motorio costruito nel tentativo di facilitare la conoscenza reciproca e le relazioni sociali in bambini di scuola primaria. La sua descrizione, quindi, si incentrerà attorno all'articolazione del percorso didattico complessivo per come è stato costruito e portato avanti, e alle evidenze empiriche ad esso relative. Sui risultati individuati, circa il valore socializzante dell'attività motoria, potremo infine avanzare alcune conclusioni che riprendano e approfondiscano i temi di base dai quali siamo partiti.

Le premesse

Dopo anni di impegno "sul campo" prima sia da allenatori sia da insegnanti, poi in veste di formatori di figure educative, possiamo innanzitutto affermare che sono state le informazioni derivanti dalle esperienze personali che ci hanno suggerito il presente percorso, con il quale si intendeva mettere in luce in forma scientificamente rigorosa le potenzialità di socializzazione delle attività motorie, che a nostro avviso risultano ancora non sufficientemente indagate.

Gli allenatori sportivi, da questo punto di vista, potrebbero fornire un interessante know how rispetto a come può lavorare un gruppo, competenza che spesso manca ad altre figure educative. Un allenatore, infatti, sa bene che una squadra deve sopportare il fatto che ci siano i leader, ma sa però che ognuno deve disporre di un proprio compito e ruolo in modo che sia messo nella condizione di dare il proprio contributo alla causa comune; sa anche che tali aspetti vanno di pari passo, e che è

importante siano riconosciuti da tutti. Scuola e sport possono individuare nella didattica dei gruppi un solido interesse comune, infatti un buon lavoro di gruppo, nel senso pedagogicamente corretto, non deve consentire ad alcun allievo di nascondere la propria inefficienza facendola franca, o di primeggiare sfruttando il lavoro altrui. Per ottenere questi risultati serve che un insegnante abbia l'atteggiamento del coaching, cioè di colui che sa formare un gruppo, animarlo e sostenerlo, valutandone alla fine il risultato (Farnè, 2008, p. 13).

Un tecnico sportivo (un coach, appunto) attento alla dimensione educativa, può dunque passare delle informazioni utili agli insegnanti sia in termini di pratica che di intenzionalità educativa:

“E per me, personalmente, la parte migliore della mia professione è che io posso insegnare. Per me hanno immenso valore lo sviluppo delle relazioni personali e l'impatto che io riesco ad avere sui ragazzi nella loro crescita come esseri umani. L'insegnamento è il cuore del mio stile di allenamento. Se insegno loro bene, vincere partite sarà il risultato naturale. Se il mio obiettivo fosse solo quello di vincere partite, non sarei un allenatore. (...) Come insegnanti e come allenatori dobbiamo ricordarci che se la mera vittoria è il nostro unico obiettivo, noi siamo destinati a delusioni e ad insuccessi. Ma quando il nostro obiettivo è di cercare di fare del nostro meglio, quando ci focalizzeremo sulla preparazione, sui sacrifici e sugli sforzi – invece dei numeri sul tabellone – allora non perderemo mai” (Krzyszewski 2002, pp. 168-170)

L'atteggiamento del tecnico, come dell'insegnante, diventa prezioso quando si concentra non tanto (o non solo) sul risultato (i “numeri sul tabellone”) quanto sul processo, sul percorso che ha portato a quei risultati; ciò significa che l'attenzione su sposta sul “come” più che sul “cosa”. A tale proposito il gioco è un facilitatore e mediatore straordinario, quindi uno strumento potentissimo di attivazione dell'interesse, della motivazione: facilita infatti i percorsi formativi grazie alla sua capacità di rendere piacevoli le esperienze (basti pensare al piacere sensomotorio) o alla possibilità delle esperienze ludiche di stimolare la ricerca dei propri limiti o di esplorare il contesto, tutte attività in grado di fornire informazioni utili e promuovere la maturazione.

Cornici per giocare

Una caratteristica fondamentale della dimensione ludica è anche quella di costituire un “frame”, ovvero una cornice (che a volte può essere fornita semplicemente dal nome del gioco) la quale definisce un contesto di riferimento che dà senso alle esperienze. Tali contesti sono connotati da un alto grado di convenzionalità, pertanto risultano facilmente condivisibili in un gruppo che gioca ad esempio a livello simbolico (dimensione del “come se”). Per quanto riguarda il gioco motorio, tuttavia, occorre ricordare che l'apprendimento delle sequenze di azioni avviene:

“più per esposizione a situazioni concrete che per insegnamento esplicito. Ne consegue che sia gli attori che gli osservatori possono non essere consapevoli che la concatenazione di azioni che attuano avviene secondo una certa sequenza precisa e del perché "incorniciano" una data sequenza in un certo modo” (Berti, Comunello 1995, p. 58)

In un gioco motorio, dove ciò che conta è l'azione concreta, i fatti e la loro valutazione non sono temporalmente né logicamente separabili da parte del giocatore stesso, in quanto i fatti divengono rilevanti nel momento in cui sono organizzati in strutture spazio-temporali e causali (va bene/non va bene, faccio/non faccio, funziona/non funziona). Appaiono perciò fondamentali, in processi siffatti, i rapporti con gli oggetti e gli altri, dove le singole azioni e le interazioni fungono contemporaneamente da progetto e da relativo feed-back, per cui il rapporto tra informazioni, decisioni, capacità (e dunque ruolo) passa attraverso l'azione concreta, che quindi non riveste il ruolo di “puro mezzo per realizzare un piano predefinito ma ha una funzione generatrice di senso e cognitiva. (...). Ossia l'azione non è la mera esecuzione di un piano ma è essa stessa generatrice di piani e di contesti” (Berti, Comunello, op. cit.).

Dunque, solo con la sua pratica l'azione cambia i dati della situazione, rivelando aspetti inconcepibili prima che sia compiuta. Da ciò si deduce che l'azione non può essere semplice routine, dal momento che essa implica sempre una funzione esplorativa fondamentale; anche nell'errore, il quale informa perlomeno su cosa non funziona e che non è da ripetere. Si può allora affermare che “Non è possibile... conoscere l'azione e misurare la sua appropriatezza ad una situazione se non dopo che essa è stata compiuta e non si vede ciò che essa ha prodotto. La cognizione segue il pensiero dell'azione, non viceversa” (Lanzara, 1992, p. 93). Questa affermazione riconosce il valore cognitivo e progettuale dell'azione motoria, alla pari di quanto dichiara uno dei padri della cibernetica, von Foerster (1981, p. 55) secondo il quale: “se vuoi vedere, impara ad agire”.

A questo livello il rischio, a volte, è che si perda di vista la capacità di generare senso da parte dell'azione, un requisito che intrattiene rapporti stretti con la sua convenzionalità. In virtù del simbolismo che è in grado di evocare, il gioco motorio risulta un indicatore sociale fortissimo, tanto che le attività motorie di libera scelta (quelle che si attuano nel tempo libero) ci possono informare in modo abbastanza preciso rispetto alle caratteristiche antropologiche e culturali di ogni epoca. Da questo punto di vista si può decisamente affermare che il corpo, la sua immagine e le sue consuetudini, hanno sempre fatto da specchio alla concezione culturale dell'uomo (Sarsini, 2003), tanto che l'attività motoria può anche essere definita come “etnoludicità”ii.

Modelli di attività sociomotoria

Infine, non si può non trattare in modo specifico la questione del ruolo rivestito dal gioco (ed in particolare quello di tipo motorio) per la socializzazione. Al proposito ci pare interessante fare riferimento ad un autore che, benché poco noto, ha scritto pagine di importanza basilare su tale tema: George Mead (1966). Secondo la sua teoria, nota come *interazionismo simbolico*, il comportamento umano non risponderebbe tanto *all'oggetto in sé* quanto *al suo significato*, che viene elaborato su basi simboliche (quindi in forma profondamente culturale) all'interno di una comunità.

Il gioco entra prepotentemente in queste dinamiche, in quanto il meccanismo primario di accedere ai significati altrui è costituito dalla funzione di "*assunzione del ruolo dell'altro*". Nello specifico vengono qui interpellate le categorie dei giochi di tipo imitativo e di ruolo, attività determinanti per la strutturazione dell'identità sociale del bambino che, giocando, può sia "mettersi nei panni degli altri" sia vedere se stesso "dal di fuori" (linguisticamente il passaggio si esprime con l'utilizzo del pronome "me" al posto del "io"). In uno stadio successivo, tramite la partecipazione ai giochi organizzati, si può: capire il funzionamento delle regole, coglierne i valori che le sottendono, regolare il proprio comportamento non per acquisizione meccanica ma anticipando le condotte altrui (adattando le proprie). Tutto ciò consentirebbe di acquisire le norme (e la cultura) del mondo nel quale il soggetto sta crescendo, attraverso l'assunzione di un ruolo "astratto" che tuttavia determina una serie di decisioni concrete.

Spostandosi in un campo d'indagine più specifico dell'attività motoria e sportiva occorre senz'altro citare Pierre Parlebas, studioso che ha posto una vera e propria "pietra miliare" in questo settore di studi e ricerche. Secondo il sociologo francese (conosciuto in Italia grazie anche alle opere di Gianfranco Staccioli), nel gioco ludico motorio tradizionale (che potremmo definire "sportivo tradizionale") componendo diversi piani comunicativo relazionali, si riscontra l'esistenza di numerose categorie ludiche (esattamente nove, vedi il diagramma n.1) che dipingono un quadro di giochi davvero ricco. Nel gioco sportivo di tipo istituzionalizzato (il cosiddetto "sport" per antonomasia), invece, questa ricchezza si riduce per dare vita a due soli rapporti fondamentali, ovvero quelli di competizione "pura" nel duello simmetrico, o di competizione mista a collaborazione tra squadre opposte (ovviamente la collaborazione è tra compagni, la competizione tra avversari); lo sport istituzionalizzato, insomma, rappresentato nei primi due giochi della tabella (corrispondente al "duello simmetrico") "perde" ben sette categorie ludiche.

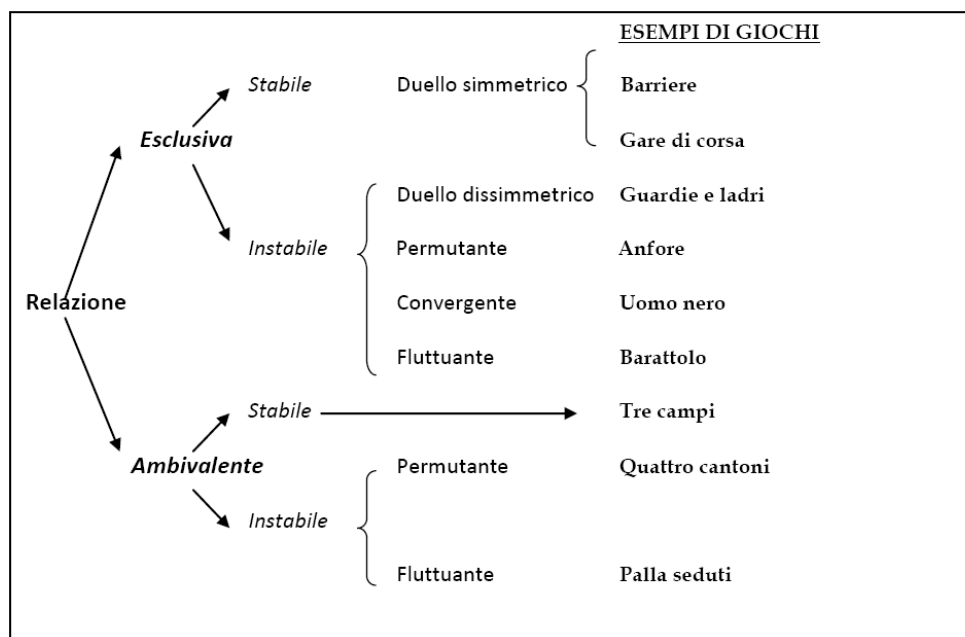


Diagramma 1: Forme comunicative dei giochi tradizionali (Staccioli, 1998, p. 165)

Legenda Diagramma

Relazione (tra compagni e/o avversari) **stabile**: non cambia nel corso del gioco; **instabile**: cambia nel corso del gioco; **permutante**: il cambiamento del ruolo è continuo; **convergente**: il cambiamento di ruolo è irreversibile; **fluttuante**: il cambiamento dipende anche dalle scelte del giocatore, non solo dalle regole del gioco; **duello**: contesa simmetrica tra due giocatori o squadre.

Nel corso di progetti di gioco ludico motorio guidati dall'adulto, quindi, tutto ciò va tradotto in percorsi didattici che veicolino una varietà di modelli di socializzazione molto ampia. Se si proponessero unicamente attività di un certo tipo, l'allievo sarebbe dunque portato a concepire il mondo solo attraverso quella determinata forma, il che a nostro avviso costituirebbe un errore pedagogico. Noi propendiamo invece per una proposta che affermi laicemente il valore della tolleranza e del rispetto anche nelle pratiche ludiche, dove i giochi sportivi tradizionali, anche di tipo cooperativo (vedi riquadro sotto) possono trovare un posto al pari di quelli competitivi. Sarebbe infatti un errore ritenere che lo sport istituzionalizzato non sia "educativo", ma altrettanto errato è pensare che sia l'unica forma di attività motoria possibile. Lo stesso può essere riferito al gioco tradizionale: non si può considerare il gioco tradizionale (non istituzionalizzato) "migliore" di quello spor-

tivo istituzionalizzato; così come è sbagliato ritenere il gioco di tradizione come preparatorio allo sport, è altrettanto scorretto ed infondato pensare che un gioco di tradizione sia più ricco ed interessante di uno sport solo perché ha, appunto, una “tradizione”. Tra le due proposte, insomma, c’è più continuità e commistione di quanto si ritenga; per esempio, il gioco competitivov poggia su una base comune tra i contendenti, come il termine stesso suggerisce (Arnold, 2002, p. 96).

GIOCO COOPERATIVO

Il *Cooperative Learning* è un movimento in cui confluiscono esperienze maturate in ambienti tra loro diversi, come il *Learning Together* di D. W. E R. T. Johnson, lo *Student Team Learning* di R. E. Slavin o il *Collaborative Approach* di H. Cowie, ma che si rifanno ad un denominatore comune che proviene dalle esperienze maturate già da Célestin Freinet e Roger Cousinet negli anni trenta del novecento (Comoglio, Cardoso, 1996).

Vi sono alcune importanti annotazioni da fare, in senso tecnico, per definire il gioco cooperativo: esso consiste in un’attività con un fine comune, ed in cui i membri del gruppo lavorano assieme in forma interdipendente. Se ognuno porta avanti il proprio lavoro in parallelo, non si tratta quindi di gioco cooperativo in senso stretto. Inoltre, è importante che ogni componente sia sentito dal gruppo come una risorsa, che sia indispensabile l’intervento di tutti per riuscire, altrimenti è più difficile che ci si coalizzi (ad esempio, in un gioco a piccolo gruppo di trasporto su di un materassone, è sufficiente che uno non lo sorregga perché il gruppo si trovi in grosse difficoltà). Infine è molto importante il “clima” di lavoro, la coloritura emozionale che si crea attorno al lavoro (Chiari, 1994).

Rispetto ai giochi motori di tipo cooperativo, un testo “classico” di riferimento è di Sigrid Loose (1999).

La metodologia della ricerca

L'ipotesi-guida della nostra ricerca può essere formulata nei seguenti termini: *l'attività ludico motoria, in particolare se condotta in forma sportiva tradizionale ed espressiva, è in grado di modificare sensibilmente le interazioni sociali di un gruppo.*

Tuttavia, vi sono un paio di questioni principali sollevate dall'ipotesi che vanno specificate, ovvero: cosa si intende per "attività motoria sportiva tradizionale ed espressiva" e come possono essere rilevate le "interazioni sociali di un gruppo". Per quanto riguarda il primo tema, si rimanda alla scheda sul gioco cooperativo e alla parte del gioco tradizionale, mentre sul secondo possiamo dire di aver utilizzato i test del sociogramma di Moreno, su cui si tornerà in seguito.

Va anche detto che abbiamo deciso di operare all'interno di gruppi supposti "difficili", cioè classi di un istituto situato in una delle zone periferiche più problematiche della nostra città (Bologna) caratterizzato da un alto grado di immigrazione. Le classi su cui abbiamo portato avanti il lavoro erano composte, infatti, da una percentuale minima del 50%, fino ad una del 70%, di studenti immigrati. Abbiamo scelto classi prime della scuola primaria sia perché l'età che la ricerca complessiva prendeva in considerazione era circoscritta alla fascia zero-sei anni, sia in quanto era preferibile che i gruppi su cui avremmo operato non fossero completamente "formati".

Abbiamo adottato un disegno di ricerca misto, quantitativo e qualitativo. Da un lato, infatti, lo "scheletro" del lavoro possedeva una forma sperimentale classica con tre gruppi sperimentali ed uno di controllo, ma dall'altro gli operatori (le e gli insegnanti, le nostre collaboratrici, i genitori) ci hanno fornito un corpus molto ricco di evidenze empiriche, raccolte tramite osservazioni, interviste, incontri di valutazione e programmazione comune del percorso, che si è conformato ad un metodo tipico della ricerca qualitativa come la Ricerca-Azione. Ciò a nostro avviso costituisce la specificità del lavoro educativo, che difficilmente può eludere la questione della soggettività delle persone che vi sono direttamente coinvolte. L'ampiezza del materiale raccolto, tuttavia, ci porta a rinviare ad report successivo la presentazione completa delle evidenze riscontrate sul piano qualitativo.

La parte sperimentale era così strutturata: dato il coinvolgimento di quattro classi, una avrebbe avuto la funzione di gruppo di controllo, su cui non saremmo assolutamente intervenuti (se non per i test sociometrici iniziali e finali), mentre sulle restanti tre avremmo proposto altrettanti percorsi simili ma distinti. In particolare, una classe seguiva un programma di giochi sportivi tradizionali a forte componente cooperativa a gruppi fissi, in cui i compagni sono rimasti sempre gli stessi in tutti gli interventi, come se si fosse trattato di vere e proprie "squadre"; un'altra classe seguiva lo stesso identico programma di giochi, però in questo caso i gruppi non erano fissi ma si modificavano ad ogni lezione, dunque i singoli componenti hanno ruotato costantemente all'interno delle squadre. Infine, nella terza ed ultima classe è stato condotto un percorso di danza espressiva caratterizzato da momenti

di definizione dei gruppi di lavoro molto vari, che andavano da lavori individuali ad altri di coppia, di piccolo gruppo (in numero variabile da tre a cinque-sei componenti, a seconda dell'obiettivo didattico) ed infine di grande gruppo, nel corso sia di ogni singola lezione sia, ovviamente, dell'intero percorso.

All'inizio e alla fine del progetto abbiamo somministrato dei test derivati dal sociogramma di Moreno; ad ogni studente si chiedeva di indicare al massimo due compagni di classe con i quali avrebbe voluto giocare, studiare e invitare a casa, infine uno che non avrebbe fatto giocare (item negativo o di rifiuto). Attraverso l'utilizzo del software specifico del "Sociogramma dei gruppi" (AA. VV., 2003), abbiamo potuto così condurre analisi molto particolareggiate rispetto alle questioni dei leader, dei bambini isolati, delle reciprocità, del rapporto tra generi, e così via.

In genere, i risultati dei test sono stati confermati dalle osservazioni condotte dagli insegnanti. Il lavoro di analisi dei rapporti sociali nei gruppi-classe è stato condotto anche attraverso l'uso di alcuni disegni, strumento che abbiamo utilizzato per ottenere ulteriori informazioni, di tipo essenzialmente qualitativo. È noto che per bambini di questa età il disegno rappresenta un'attività espressiva privilegiata, dunque può fornire diversi elementi utili (Crocetti, 2002; Quaglia, 2006). Abbiamo chiesto ai bambini coinvolti di disegnare "il gioco libero", anche in questo caso sia all'inizio sia al termine del percorso. I disegni hanno fornito alcune conferme sulle relazioni indicate nei sociogrammi, informazioni abbastanza interessanti sullo sviluppo individuale e dei gruppi; ha altresì costituito un modo per focalizzare l'attenzione durante gli incontri di verifica, un po' come se parlassimo tenendo la "foto dello sviluppo" del bambino davanti a noi.

Nelle due classi in cui si è svolto l'intervento di gioco sportivo tradizionale, che erano parallele (cioè seguite dallo stesso team insegnante) sono stati coinvolti anche i genitori in tre momenti di gioco motorio assieme ai loro figli, a classi unite. Due incontri si sono tenuti in orario curricolare, uno durante la festa finale dell'istituto; a nostro avviso, sono stati momenti importanti per ribadire che questi percorsi di educazione "attiva" possono creare un clima positivo che coinvolge le famiglie. Inoltre, al termine del percorso sono state intervistate alcune persone che hanno partecipato agli incontri, quindi il coinvolgimento diretto dei genitori ci ha permesso di aggiungere altri dati sull'importanza rivestita dal gioco nella "cura educativa" familiare.

Analisi dei dati

Il nostro lavoro, pur realizzato con più gruppi classe di scuola primaria (bambini di 6 anni), si è basato su uno studio sociometrico (a rete unimodale) con successivo confronto tra i vari gruppi partecipanti di cui, ricordiamo, tre erano sperimentali e uno di controllo:

- Classe 1A (sperimentale) Scuola Romagnoli, formata da 20 bambini (10 F e 10 M), che ha svolto attività di gioco collaborativo e cooperativo basandosi su gruppi variabili, cioè che venivano formati di volta in volta ad ogni seduta.
- Classe 1B (sperimentale) Scuola Romagnoli, formata da 21 bambini (12 F e 9 M), che ha svolto attività di gioco collaborativo e cooperativo basandosi su gruppi fissi, cioè mantenuti costanti nelle varie sedute.
- Classe 1B (sperimentale) Scuola Garibaldi, formata da 21 bambini (12 F e 9 M), che ha svolto attività di gioco espressivo basato sulla danza.
- Classe 1A (controllo) Scuola Garibaldi, formata da 20 bambini (10 F e 10 M), che ha svolto la funzione di gruppo di controllo sviluppando il normale curriculum di Educazione fisica.

I quattro gruppi (reti) rappresentati dalle quattro classi, sono stati impegnati nelle diverse forme di attività appena descritte e confrontati, sulla base dei dati ottenuti con i sociogrammi di entrata e uscita, sulla quantità e qualità delle relazioni evidenziate prima e dopo l'azione educativa, al fine di mettere in luce gli eventuali cambiamenti prodotti dall'intervento ludico motorio. L'accento principale è stato posto sull'analisi delle relazioni dell'intero gruppo (Chiesi, 2005) più che sull'analisi delle relazioni legate al singolo bambino. Le interdipendenze generate attraverso le differenti modalità, erano fondate sulla collaborazione, cooperazione e, nel caso del gruppo danza, l'accento è stato posto sulla espressività corporea. L'intento era quello fornire ai bambini, attraverso attività collettive allargate anche alla partecipazione dei genitori, esperienze motorie che stimolassero la relazione reciproca attraverso due strutture fondamentali:

- piccolo gruppo: tale struttura, utilizzata dal progetto come abituale, garantiva ai bambini la possibilità di interagire direttamente tra loro attraverso un maggior coinvolgimento, dato dal minor numero di relazioni presenti rispetto ai gruppi più grandi;
- grande gruppo: tale struttura, usata in forma sporadica, mediava l'interazione grazie alla presenza di intermediari (maestre, educatori e genitori) abbassando il grado di coinvolgimento diretto dei soggetti.

I dati raccolti erano legati alla compilazione di un questionario basato su quattro domande, di cui tre di accettazione ed una di rifiuto nelle quali era limitata l'espressione di preferenza a due possibilità (vedi Fig.1). La scelta di limitare l'espressione di preferenze era legata all'interesse più marcato verso lo studio delle reazioni di gruppo, più che non sulle relazioni del singolo bambino; inoltre le due scelte costringevano il bambino a determinare con maggiore precisione chi scegliere, o rifiutare, nelle quattro situazioni proposte dal questionario, ovvero concentrarsi sui compagni con cui riteneva di intrattenere un rapporto stretto.

Grazie al questionario è stato possibile realizzare un sociogramma oggettivo, per tutti i piani di analisi proposti, da cui derivare una serie di mappe sociometriche

che permettessero l'analisi dei dati. La loro interpretazione, al fine di semplificare la complessità dei gruppi considerati, è avvenuta poi attraverso indici sociometrici (densità, coesione), statistiche (distribuzione di frequenze) e rappresentazione matriciali.

In relazione al tipo di studio effettuato, l'orientamento intrapreso è stato di tipo socio-centrico (reticolo completo) e non egocentrico (reticolo egocentrato). Principalmente per tale motivo, come detto, si sono limitate a 2 le risposte possibili per ciascun item del questionario. L'insieme delle risposte ottenute, elaborate attraverso il software (Erickson, 2003), costituisce una matrice sociometrica (Guidicini, 1980, p.385). In particolare abbiamo potuto ottenere sociogrammi (Fig.2) e matrici sociometriche (Fig.3) su ciascuna voce contemplata nel questionario.

Indice di Densità

Il primo indicatore preso in considerazione è stata la *densità della reciprocità*, data dal numero di legami effettivamente presenti nella rete sulla totalità di quelli possibili, tenendo conto dell'ampiezza della rete (Salvini, 2005) nel nostro caso caratterizzati dal limite delle 2 scelte massime per ciascun soggetto.

Il calcolo della densità è stato fatto sotto forma di istogramma e, come *indice di coesione* (Bronferbrenner, 1963), sotto forma di tabella. I grafici a istogrammi, che seguono, prendono in considerazione la densità delle reciprocità¹ rispetto al numero massimo di legami possibili nel nostro contesto, caratterizzato da 2 scelte massime possibili per ciascun item.

¹ Per reciprocità si intende la scelta grazie alla quale due nodi della rete si indicano a vicenda.

Cognome _____ Nome _____

Classe _____ Data _____

1. Indica due compagni di classe con cui ti piace giocare
a) _____
b) _____
2. La maestra ha preparato un lavoro per gruppi di tre bambini, chi vorresti nel tuo gruppo? Indica due compagni.
a) _____
b) _____
3. La scuola è finita e vuoi invitare a casa due compagni per stare un pò insieme a loro, chi chiameresti?
a) _____
b) _____
4. Dobbiamo fare un gioco ma siamo due in più, chi metteresti momentaneamente in panchina? Indica due compagni.
a) _____
b) _____
5. Nessun quesito
a) _____
b) _____
6. Nessun quesito
a) _____
b) _____

Figura 1

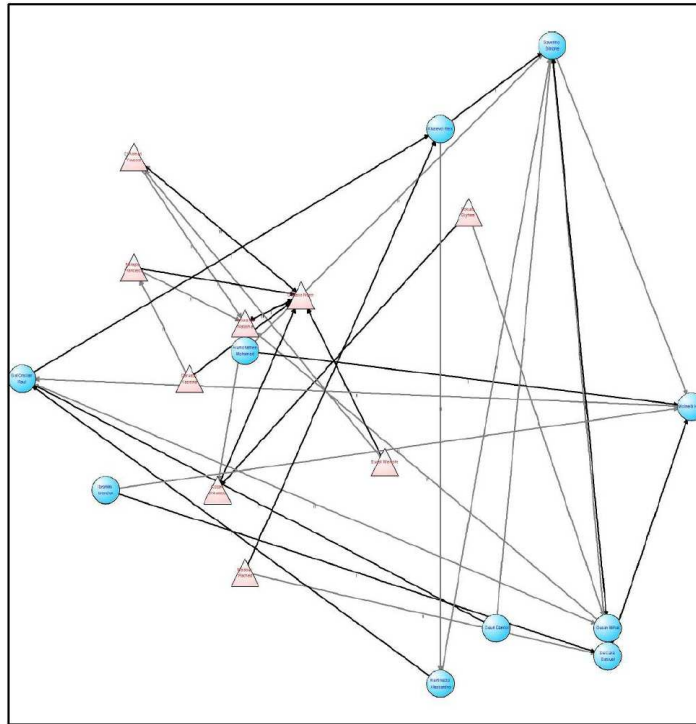


Figura 2 – Esempio di sociogramma

Genere	Nomina/Ini	Scelta														Totale	
		Bc	Ch	DaA	DIC	De	Ga	GIL	Gj	Ke	La	MIS	PaM	PID	PIL		SCA
Femmine	ArN - Armando															1	1
	DaA - Donato				1							1					2
	DIC - Diego						1					1					2
	DIG - Dimitri											1	1				2
	MIS - Michele					1								1			2
	PaM - Paolo	1													1		2
	PID - Piero							1								1	2
	PIL - Piero	1												1			2
	SCA - Stefano	1														1	2
	KeM - Kevin								1	1							2
	Totale per genere	3			2		2		1	1		3	2	1	2	2	19
Maschi	Bc - Benedetto										1				1	2	
	Ch - Cherubino									1	1					2	
	Da - Dario			1								1				2	
	Ga - Giuseppe			1			1									2	
	GIL - Giulio			1				1								2	
	Gj - Gianni											1			1	2	
	Ke - Kevin			1						1						2	
	La - Luca								1	1						2	
	Totale per genere		3	1			1	1	1	3	1	3			2	16	
	Totale generale		3	3	1	2	1	3	1	4	2	3	3	2	1	4	35

Figura 3 - Esempio di matrice sociometrica

La tabella 1 indica il numero di nodi e di possibili legami reciproci con un massimo di due scelte per nodo. I valori dei legami potenziali tra le prime prove (T1) e le seconde (T2) in tre classi sono calati, a causa delle assenze di alcuni alunni nel periodo di somministrazione dei test finali.

Il limite delle due preferenze massime, ovviamente riduce il numero di legami potenziali possibili e rende molto basso il valore della densità che, in teoria, dovrebbe avvicinarsi a 1 per essere considerata buona. Nel nostro caso confronteremo dati al di sotto di tale valore, ma determinati dai vincoli di scelta.

TABELLA 1												
Rapporto tra legami potenziali (LP) e numero delle reciprocità (NR)												
	T1		T2		T1		T2		T1		T2	
	gioco		gioco		lavoro		lavoro		invito		invito	
	LP	NR	LP	NR	LP	NR	LP	NR	LP	NR	LP	NR
1A variabili	36	10	36	12	36	10	36	8	36	10	36	6
1B fissi	40	12	38	14	40	4	38	6	40	2	38	10
1B danza	40	12	38	14	40	10	38	2	40	10	38	10
1A controllo	36	12	34	6	36	4	34	6	36	8	34	2

La figura 4, invece, riporta i grafici relativi alla densità delle reciprocità nelle singole voci di scelta del questionario. Il dato che emerge dalla serie di istogrammi, è la costanza del miglioramento della classe 1B (gruppi fissi) che mostra un aumento delle reciprocità in tutte e tre le voci di inclusione contemplate nel questionario. Mentre gli altri tre gruppi, comprese le altre due classi sperimentali, mostrano un andamento altalenante, i bambini che hanno vissuto l'esperienza in gruppi stabili sembrano aver maturato una maggiore disponibilità alla relazione reciproca. Il dato fa riflettere soprattutto per le risposte nell'ambito della terza scelta inclusiva, quella dell'invito a casa, riferita a un'attività che esce dal contesto scolastico e investe i momenti di massima libertà relazionale. La scelta del gioco mostra un andamento positivo per tutti i gruppi coinvolti dal programma, mentre cala nella classe di controllo (dove da 12 si passa a 6), nelle altre voci si intravedono andamenti contrastanti che indicano un continuo spostamento delle scelte verso altri compagni, senza una relazione condivisa fissa.

La suggestione che ne consegue è che il lavoro basato su relazioni stabili, anche per brevi periodi, sembra consolidare i rapporti relazionali reciproci tra i bambini.

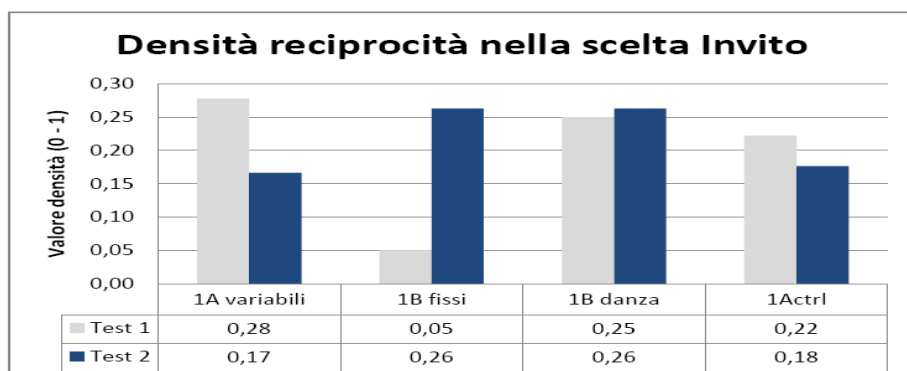
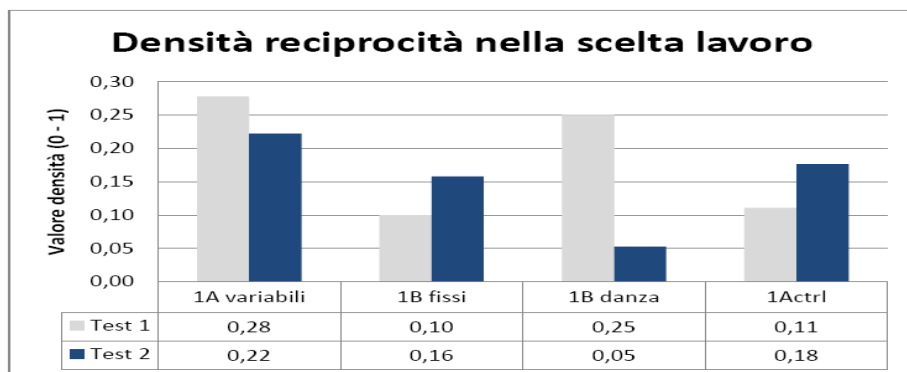
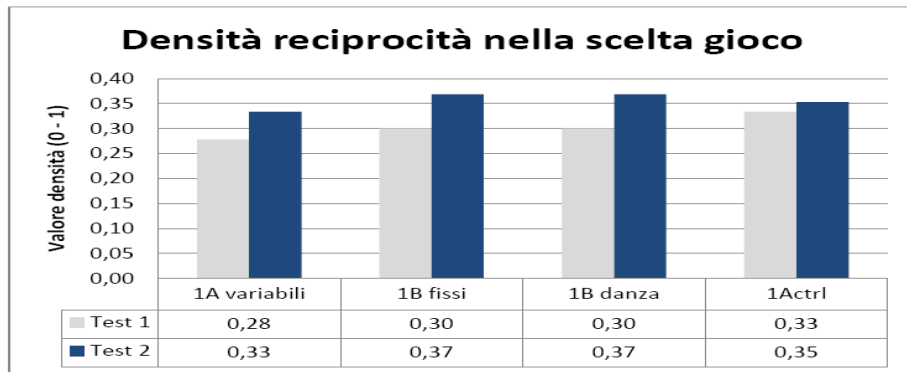


Figura 4

Indice di coesione.

I dati appena descritti sono confermati anche dall'*indice di coesione*² di Bronfenbrenner (1963), ottenuto attraverso il rapporto esistente tra il numero totale delle scelte reciproche e il numero dei soggetti (nodi) che compongono il reticolo (tabella 2).

TABELLA 2 Indice di Coesione (Bronfenbrenner, 1963)						
	T1 gioco	T2 gioco	T1 lavoro	T2 lavoro	T1 invito	T2 invito
1A variabili	0,53	0,63	0,53	0,42	0,53	0,32
1B fissi	0,57	0,70	0,19	0,30	0,10	0,50
1B danza	0,57	0,70	0,48	0,10	0,48	0,50
1A Controllo	0,63	0,67	0,21	0,33	0,42	0,33

I nodi isolati

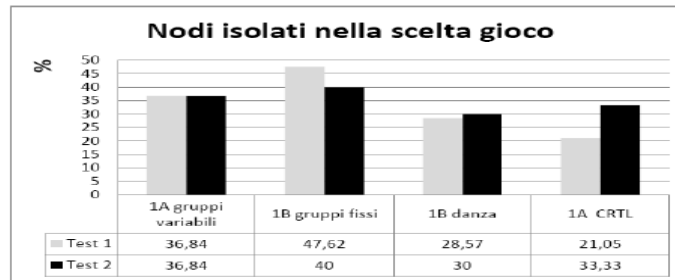
Una successiva analisi, quindi, è stata condotta mediante la valutazione della distribuzione di frequenza riferita alla presenza dei *nodi isolati* nella rete, le cui percentuali possono arricchire l'analisi fatta in precedenza con gli indici di densità e coesione.

Le tabelle e gli istogrammi visibili nella Figura 5, riportano un andamento particolare rispetto all'item sulla "scelta lavoro", dove tutti i gruppi aumentano la percentuale dei nodi isolati. Tale aspetto appare interessante perché sembra suggerire che, grazie alla relazione nelle attività di gioco svolte, i bambini maturino maggiore consapevolezza rispetto all'affidabilità dei partner per una attività di studio. Tale consapevolezza potrebbe aumentare l'identificazione, nel gruppo, dei compagni su cui orientare l'accettazione o il rifiuto per una situazione di lavoro: è come se, benché inconsapevolmente, le indicazioni dei membri del gruppo convergessero in maggior numero sul rifiuto di un determinato numero di soggetti. Anche tale suggestione, ovviamente, richiede ulteriori indagini di tipo ego-centrato.

² Tale indice, in relazione al limite di due scelte per ciascun quesito del nostro questionario, si addice in modo particolare al nostro studio.

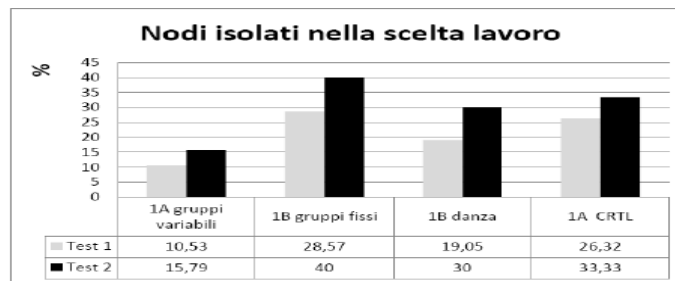
Nodi isolati scelta gioco	US* T1	n T1	% T1	US* T2	n T2	% T2
1A gr. Variabili	19	7	36,84	19	7	36,84
1B gruppi fissi	21	10	47,62	20	8	40
1B danza	21	6	28,57	20	6	30
1A CRTL	19	4	21,05	18	6	33,33

*= Unità Statistiche o nodi



Nodi isolati scelta lavoro	US* T1	n T1	% T1	US* T2	n T2	% T2
1A gruppi variabili	19	2	10,53	19	3	15,79
1B gruppi fissi	21	6	28,57	20	8	40
1B danza	21	4	19,05	20	6	30
1A CRTL	19	5	26,32	18	6	33,33

*= Unità Statistiche o nodi



Nodi isolati scelta invito	US* T1	n T1	% T1	US* T2	n T2	% T2
1A gruppi variabili	19	3	15,79	19	3	15,79
1B gruppi fissi	21	8	38,10	20	5	25
1B danza	21	3	14,29	20	5	25
1A CRTL	19	6	31,58	18	8	44,44

*= Unità Statistiche o nodi

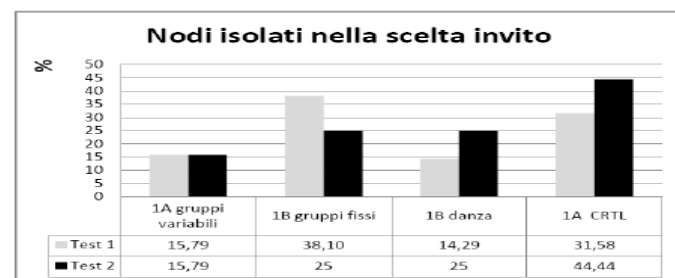


Figura 5

Sulle altre due voci rimaste, verificiamo ancora un miglioramento della classe 1B - “gruppi fissi” e un andamento incostante degli altri gruppi. Per quanto concerne la classe 1A - “gruppi variabili ” non vi sono modificazioni tra la prima e la seconda somministrazione del questionario, come se le attività svolte non avessero influenzato la percentuale di nodi isolati presenti al suo interno.

La classe 1B, che ha svolto le attività espressive di danza, come la classe 1A di controllo, mostrano un andamento negativo in quanto aumenta la percentuale di nodi isolati in tutte e tre le scelte richieste. Tale andamento, che può sembrare strano per la classe che ha fatto danza, può essere invece legato proprio alla tipologia dell'attività stessa che, per sua natura, tende a stimolare relazioni cooperative singolari per le quali si potrebbero stimolare sentimenti di completa sintonia o di mancata sintonia con i partner. Ovviamente, tale suggestione, sarà oggetto di ulteriori osservazioni nel proseguo della ricerca. Va anche detto che, probabilmente, alcune situazioni si sono modificate all'interno del contesto di gioco, ma senza grande trasferibilità nelle altre situazioni di lavoro o amicizia extra scuola.

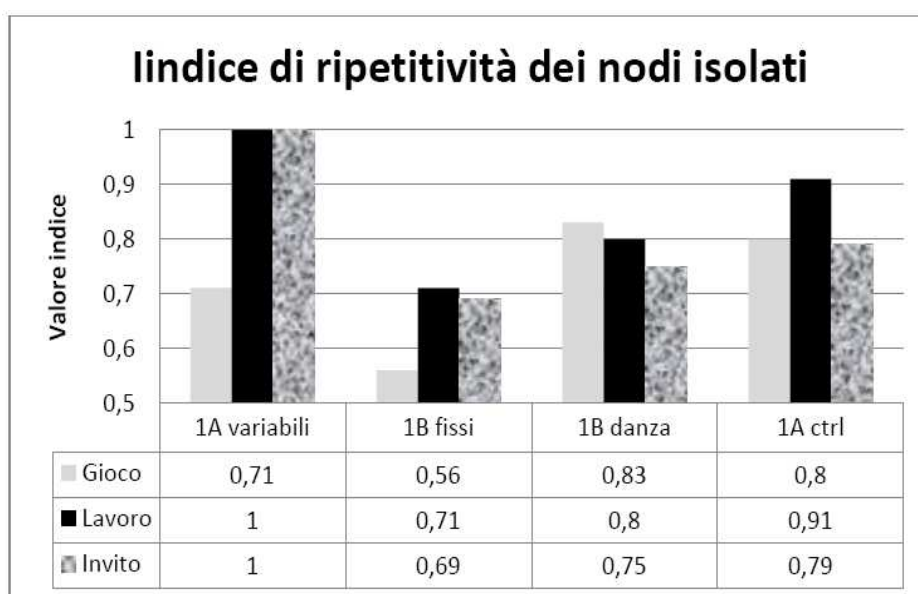


Figura 6

Appare interessante confrontare anche la ripetitività dei nodi isolati (Fig. 6) nella replica dei questionari sociometrici (test iniziale e finale). In effetti diversi bambini sono risultati come nodi isolati sia nel primo che nel secondo sociogramma. Rapportando il numero dei nodi isolati effettivi (i bambini realmente chiamati nel primo e secondo test) con quello dei nodi teorici (la somma dei nodi isolati indipen-

dentemente dalla ripetizione delle chiamate) si evince l'indice di ripetitività compreso tra 0,5 e 1. Quando il valore è uguale a 1 significa che i nodi isolati, indicati nel primo e secondo test, erano tutti diversi; quando il valore è uguale a 0,5 significa che i nodi isolati sono rappresentati dagli stessi soggetti sia nel primo che nel secondo test. Ne consegue che i gruppi tendenti a ribadire nel tempo gli stessi soggetti isolati, si attestano su valori vicino a 0,5; viceversa i gruppi tendenti a cambiare di volta in volta i nodi isolati si avvicinano al valore 1. Secondo tale indicazione possiamo verificare come la classe 1B (sperimentale - gruppi fissi), sia quella che ha maggiormente stabilizzato le relazioni mantenendo costanti i nodi isolati: indice di ripetitività più basso degli altri gruppi, 0,56 – 0,71 e 0,79 (grafico 5) . Viceversa gli altri gruppi, in particolare 1A (sperimentale - gruppi variabili) e la 1A (gruppo di controllo), evidenziano una più elevata intercambiabilità dei nodi isolati, presentando indici di ripetitività elevati (Fig. 5). I gruppi fissi, dunque, offrono dei vantaggi ma, probabilmente, anche degli svantaggi nel senso di una rigida stabilizzazione delle relazioni che limita le opportunità di rientrare in gioco a chi è rimasto isolato. I dati cui siamo pervenuti nella classe a gruppi fissi, in sostanza, mostrano una tendenza a ribadire gli stessi soggetti come nodi isolati.

I nodi leader

Per quanto concerne i nodi leader, nel totale delle risposte date a tutte le voci e in tutti i gruppi nel test iniziale e finale, la situazione è riconducibile alle evidenze riferite alla somma dei sociogrammi di accettazione (gioco, lavoro e invito) riportate in tabella 3.

TABELLA 3: distribuzione dei nodi leader						
	Scelta gioco		Scelta lavoro		Scelta invito	
	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi
Test 1	4	1	4	2	3	2
Test 2	2	3	2	2	4	3
Nodi teorici	6	4	6	4	7	5
Nodi effettivi	5	4	5	3	4	5
Indice di ripetitività	0,83	1	0,83	0,75	0,57	1

I dati indicano equilibrio tra leader maschi e femmine, soprattutto nei nodi effettivi (14F vs 12M) rispetto a quelli teorici (19F vs 13M). In effetti l'indice di ripetitività

ci indica che i leader ruotano nelle varie scelte e nella ripetizione dei test. Le femmine tendono leggermente a ribadire alcune nomine a leader, soprattutto nell'invito a casa dove i leader chiamati nel primo test sono praticamente gli stessi anche nel secondo (indice di ripetitività = 0,57). I maschi, viceversa, tendono a cambiare completamente i leader nelle scelte del gioco e nell'invito (indice di ripetitività = 1) mentre tendono a una maggiore variazione dei leader nella scelta lavoro (indice di ripetitività = 0,75).

Collegamenti omo/eterosessuali.

Come evidenzia il grafico (Fig. 7) la tendenza dei bambini di 6 anni è quella di privilegiare i collegamenti omosessuali rispetto a quelli eterosessuali: i primi presentano un indice di densità nettamente superiore rispetto ai secondi. Le due linee tendono però ad eguagliarsi in corrispondenza della scelta di rifiuto nel gioco dove, ovviamente, la tendenza si inverte in ragione del fatto che le femmine rifiutano i maschi e viceversa. Pare interessante che proprio nel gioco le percentuali di "commistione" siano più basse, evidentemente è in tale campo di esperienza che i bambini cercano la relazione con chi è loro maggiormente "vicino".

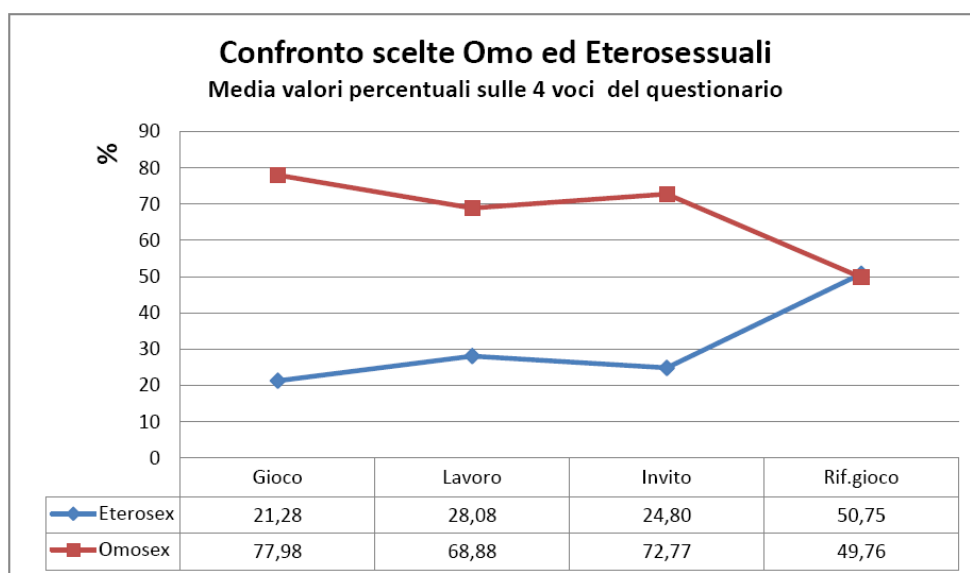


Figura 7

I nodi isolati nella scelta rifiuto

Nella scelta rifiuto (Fig. 8) i dati, che possono integrare quanto fin qui analizzato, sono relativi ai nodi isolati nella indicazioni di rifiuto e, dunque, da interpretare come indicatori positivi: chi appare isolato in questo tipo di scelta, infatti, in realtà non ha ricevuto indicazioni di rifiuto.

Nodi isolati scelta rifiuto	US* T1	n T1	% T1	US* T2	n T2	% T2
1A gruppi casuali	19	3	15,79	19	7	36,84
1B gruppi costanti	21	5	23,81	20	4	20,00
1C danza	21	4	19,05	20	4	20,00
1A CRTL	19	4	21,05	18	4	22,22

*= Unità Statistiche o nodi

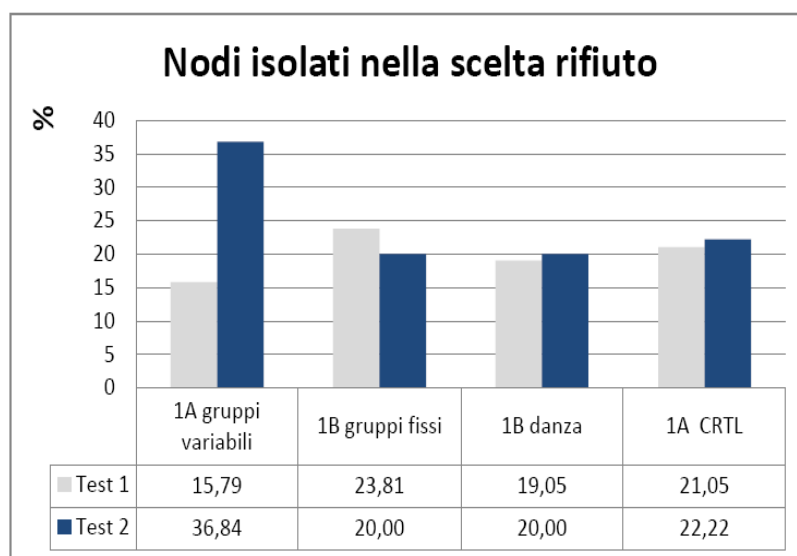


Figura 8

Osservando l'istogramma si può notare un andamento abbastanza stabile in tutti i gruppi, ad eccezione della Classe 1A (gruppi variabili), che raddoppia la percentuale di nodi isolati passando da 3 a 7. La considerazione che ne deriva, può essere legata proprio alla caratteristica di questa tipologia didattica: lavorare a rotazione in gruppi sempre diversi significa, dunque, conoscere un maggior numero di partner con minori possibilità, però, di instaurare una relazione stabile, come sembra invece essere avvenuto nella classe 1B (gruppi fissi). Tale ipotesi può far pensare che i bambini abbiano potuto sperimentare la vicinanza di quasi tutti i compagni di clas-

se e valutarne, così, l'affinità o meno verso di essi. In relazione a ciò l'orientamento è stato probabilmente quello di concentrarsi sul rifiuto solo verso i compagni più problematici liberando un certo numero di soggetti indicati nel primo test. Negli altri gruppi, più costanti perché non obbligati a cambiare partner di gioco in ogni seduta di attività, con buona probabilità l'andamento resta simile in virtù di una maggiore stabilità delle relazioni, pur se indotta per scelta adulta.

La dimensione del gioco e il rapporto italiani stranieri

Per questa analisi abbiamo preso in considerazione solo i dati relativi al gioco, in relazione a due riflessioni: la prima legata al fatto che in questo settore le analisi mostrano i dati più significativi; la seconda legata alla considerazione che, in tale situazione, i bambini si sono realmente cimentati e confrontati concretamente grazie alle attività da noi proposte. I due aspetti, peraltro, appaiono del tutto collegati tra loro.

I dati riferiti alle figure 9-12, ci mostrano le scelte dei bambini in relazione a quattro possibili combinazioni:

- 1) italiani verso italiani (Fig. 9);
- 2) stranieri verso stranieri (Fig. 10);
- 3) italiani verso stranieri (Fig. 11);
- 4) stranieri verso italiani (Fig. 12).

Prima di iniziare la breve analisi sui dati, ci sembra opportuno segnalare come, nel complesso dei quattro grafici, la classe di controllo (1A Ctrl) sia fundamentalmente stabile in tutte e quattro le combinazioni possibili mentre, viceversa, le classi sperimentali appaiono molto più dinamiche, a conforto dell'idea che le attività proposte abbiano stimolato modificazioni, rispetto alle scelte operate, nel confronto tra le risposte date nei questionari iniziali e finali.

1) Italiani verso italiani (Fig.9)

Tale istogramma, ci indica una certa stabilità nelle indicazioni di scelta tra italiani in tutti i gruppi, prima e dopo le attività. In pratica non vi sono cambiamenti sostanziali anche se dobbiamo segnalare come la 1B (gruppi fissi) sia praticamente uguale (+0,7%) tra il primo e secondo sociogramma, confermando pienamente quanto già detto in precedenza sulla maggiore stabilità delle relazioni in chi lavora con gruppi fissi. Le altre classi mostrano lievi variazioni in aumento o decremento rispetto a questo tipo di scelta.

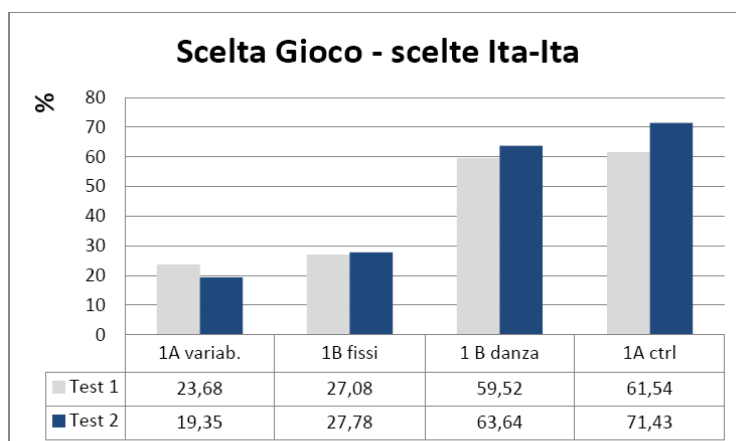


Figura 9

1) *Stranieri verso stranieri (Fig. 10)*

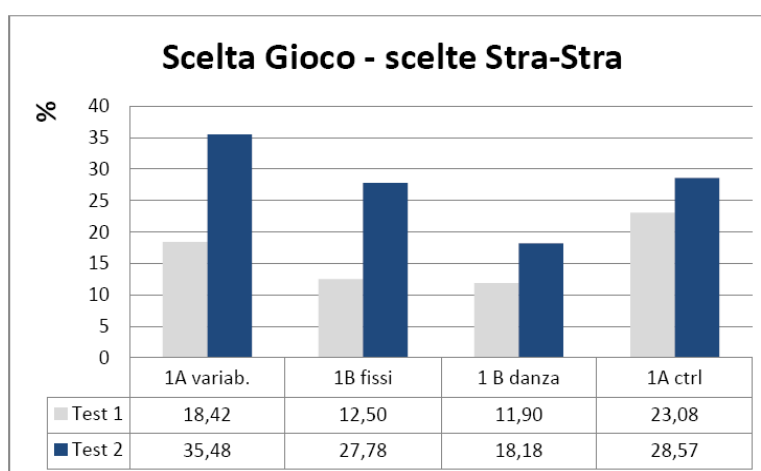


Figura 10

Questo secondo grafico appare estremamente interessante pur nella suo andamento omogeneo in tutti i gruppi . Questo andamento omogeneo non è una sorpresa visto che stiamo parlando di classi prime, di ambienti dove i bambini si conoscono per la prima volta e iniziano insieme un percorso formativo che durerà cinque anni. E' dunque auspicabile che alla fine di un anno scolastico i bambini stranieri aumentino il livello di relazione tra loro anche se, e qui ci addentriamo velocemente nell'analisi, possiamo evidenziare quanto segue:

- le due classi in cui aumentano sensibilmente le scelte tra stranieri e stranieri sono quelle in cui sono stati proposti i giochi cooperativi con una aumento rispettivo di +17,06% (1A gruppi casuali) e di + 15,28% (1B gruppi fissi). In queste due classi, i bambini stranieri mostrano di aver notevolmente aumentato la confidenza tra loro e, di conseguenza, la ricerca di relazione attraverso la scelta nel questionario del sociogramma.
- anche la terza classe sperimentale, la 1B che svolgeva l'attività di danza (+6,28%), e la 1° di controllo (+5,49%), aumentano la tendenza alla relazione tra stranieri ma in tono più ridotto rispetto alle prime due classi sperimentali.

2) *Italiani verso stranieri (Fig. 11)*

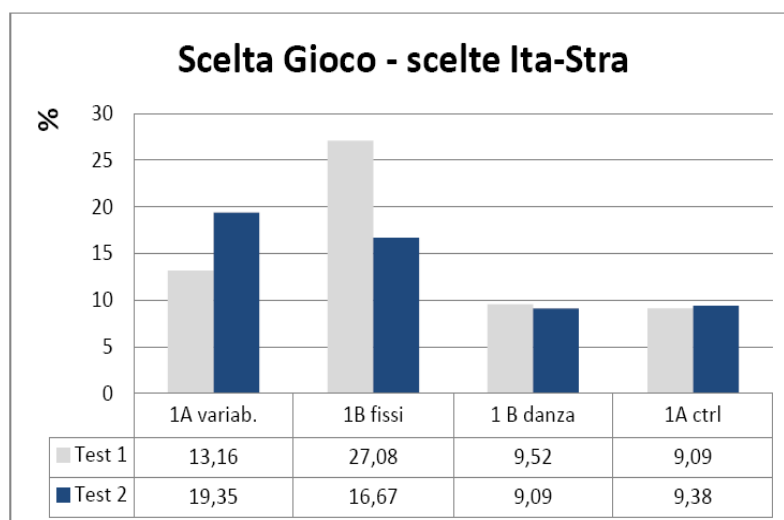


Figura 11

Anche questo grafico appare interessante perché mostra la controtendenza della classe 1A (gruppi variabili), dove aumenta la scelta degli italiani verso gli stranieri (+6,9%), rispetto alle altre classi dove si evidenzia una stasi (1B danza e 1A CTRL) o un decremento (1B gruppi fissi). L'andamento di questa classe, dove i bambini hanno lavorato in gruppi casuali, conferma la dinamicità delle scelte da parte di chi è in continua ricerca di partner cui legarsi per le attività. L'aumento degli italiani verso gli stranieri, cosa che non accade nella 1B gruppi fissi, non è in linea con l'aumento delle scelte tra stranieri e stranieri (Figura 10) e il decremento delle scelte tra stranieri e italiani (Figura 12). Si conferma, dunque, la maggiore tendenza a stabilizzare i rapporti nelle classi che lavorano a gruppi fissi rispetto a quelle dove

si cambia spesso il partner di lavoro con gli effetti positivi e negativi già evidenziati nelle pagine precedenti.

3) *Stranieri verso italiani (Fig. 12)*

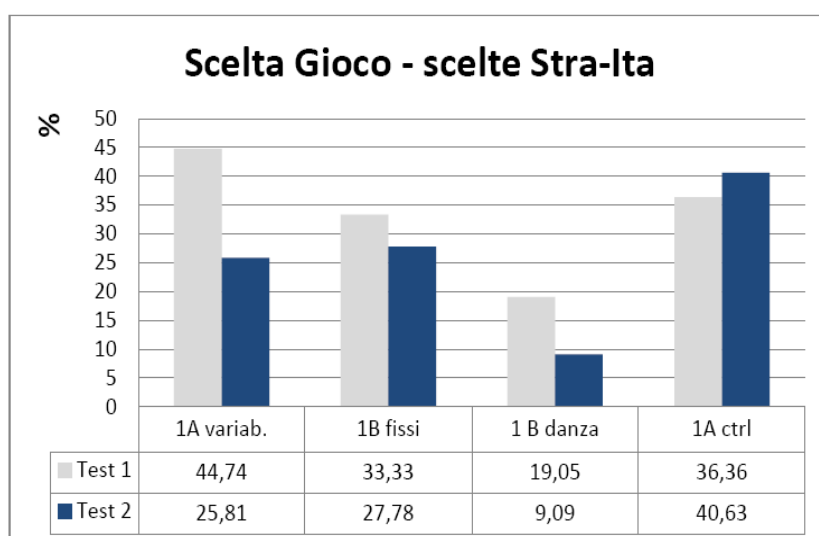


Figura 12

L'andamento di questo grafico è coerente con l'andamento mostrato in Figura 10. All'aumento delle scelte tra stranieri e stranieri corrisponde un calo delle scelte tra stranieri e italiani. Il dato, sostanzialmente, indica una apertura dei bambini stranieri che inizialmente si legavano più agli italiani ma che poi, dopo le attività, si sono maggiormente orientati verso gli altri bambini che, come loro, sono emigrati nel nostro paese. In controtendenza, rispetto a questo trend, si pone la classe di controllo dove, invece, aumentano le scelte degli stranieri verso gli italiani, ma con una percentuale molto bassa.

Conclusioni

Considerando la durata pluriennale di questo studio, possiamo descrivere alcune conclusioni parziali in riferimento ai dati fin qui ottenuti e analizzati.

Il dato più significativo che emerge da quanto appena esposto è il costante miglioramento "post trattamento", della Classe 1B-gruppi fissi. L'ipotesi di fondo, confortata da una parte dei dati raccolti, fa pensare che la stabilità di relazione, maturata attraverso la invariabilità dei gruppi di lavoro, renda il bambino più capace di realizzare reciprocità con i compagni. Tale ipotesi viene supportata dal miglioramento avuto dal gruppo sia nell'indice di densità delle reciprocità (Figura 4), sia

nell'indice di coesione (Tabella 2). Gli altri gruppi, in questi due indici, non hanno manifestato lo stesso trend di miglioramento costante ma, piuttosto, un andamento altalenante in relazione a diverse tipologie di scelta. Indubbiamente sia la 1A-gruppi casuali che la 1B danza, non hanno consentito ai bambini di sedimentare i rapporti di reciprocità con i compagni a causa del continuo cambiamento di partner nel ciclo di attività proposte. L'organizzazione di gruppi stabili, così come i gruppi base nel Cooperative Learning, diviene un indicatore importante per la promozione della relazione tra i bambini.

Dal punto di vista della reciprocità, v'è da dire che la maggiore stabilità dei gruppi si è avuta nella scelta del gioco, esperienza concretamente realizzata durante il presente studio, piuttosto che nelle scelte relative al lavoro e all'invito a casa (Figura 4). Indubbiamente in questo caso sembra che la differenza tra i bambini della 1B-gruppi fissi e quelli delle altre classi, possa essere vista nell'incapacità di quest'ultimi di fissare delle relazioni reciproche condivise in forma bidirezionale.

Quanto appena esposto viene confermato dall'analisi dei nodi isolati (Figura 5) dove i bambini che hanno lavorato per gruppi fissi mostrano un miglioramento nelle voci riferite al gioco e alla scelta invito, mentre gli altri gruppi si mostrano stabili o peggiorati. Da rilevare, però, l'aumento dei nodi isolati, per tutti i gruppi, nella scelta lavoro. E' possibile che la relazione maturata nelle attività di gioco, consenta ai bambini di raggiungere maggiori conoscenze sui compagni e sulla loro affidabilità dal punto di vista affettivo e relazionale, ma ciò non pare indurre un trasferimento della relazione reciproca in piani cognitivi o in altri contesti (invito a casa). Tali consapevolezza potrebbero orientare in modo maggiormente selettivo l'orientamento delle scelte reciproche così come quello che porta ad ignorare i compagni, cioè della non segnalazione di alcuni.

Le attività svolte in gruppi instabili, così come quelle centrate sull'espressività corporea individuale, sembrano rimanere stabili, se non peggiorare leggermente, nella stabilità relazionale e nei livelli di inclusione-esclusione dei nodi presenti. La danza, in relazione al suo forte connotato individuale legato alla personale interpretazione dell'agire corporeo, potrebbe stimolare relazioni cooperative singolari basate sulla completa o mancata sintonia con i partner. Questa consapevolezza potrebbe portare alla suddivisione del gruppo di riferimento in due tronconi netti, coloro con cui si realizza la sintonia espressiva (danzare insieme) e coloro con i quali è più difficile compiere tutto ciò. Appare possibile che, in questa situazione, un bambino di 6 anni possa dicotomizzare le sue scelte successive in relazione a tali percezioni. Sembra emergere, tuttavia, una indicazione sufficientemente chiara, e cioè che non basta l'attività da sola a garantire effetti relazionali positivi ma che, in principale modo, sia importante l'organizzazione di ciò che si fa.

Per quanto riguarda la 1B (gruppi fissi), la riflessione appena fatta presenta ovviamente vantaggi e svantaggi, ad esempio in relazione all'indice di ripetitività dei nodi isolati (Figura 6). In tal senso, infatti, possiamo verificare come i bambini che

hanno lavorato in gruppi fissi tendano a mantenere costanti i soggetti isolati che, in un contesto simile, faticano di più ad integrarsi e a creare relazioni durature con gli altri. Viceversa negli altri gruppi, proprio perché meno stabili nelle relazioni reciproche, si può ipotizzare che i bambini sono alla continua ricerca esplorativa di partner cui legarsi e per fare ciò tendono a modificare costantemente le loro scelte di accettazione o di rifiuto. In questi gruppi sarebbe più facile, per un bambino isolato, avere ulteriori occasioni per poter integrarsi in forma reciproca con uno o più compagni.

Da una parte, dunque, le attività a gruppi fissi sembrano migliorare il numero di connessioni reciproche (testimoniato in Fig 4 da un aumento dell'indice di densità in tutte le situazioni richieste dal questionario) ma, dall'altra parte, stabilizzando la situazione sembrano togliere possibilità di successive integrazioni ai bambini isolati (indice di ripetitività più basso degli altri gruppi, Fig. 6). L'indicazione che se ne ricava suggerisce l'idea, per altro già sperimentata nel Cooperative Learning (Cohen, 1999; Comoglio et al, 1996) dell'importanza nell'uso sia di gruppi fissi che di gruppi variabili in cui i bambini possano allargare le esperienze di collaborazione/cooperazione con tutti i compagni e non solo con alcuni.

In questa fascia d'età, ma non diciamo nulla di innovativo, sembra che il leader sia fondamentalmente *funzionale*, cioè cambia a seconda delle attività o delle esigenze. La tabella 3, ci indica che i leader, nel passaggio dal test 1 al test 2, tendono a cambiare quasi completamente senza alcuna stabilità. L'unica eccezione è costituita dalle femmine in relazione all'invito a casa, dove sembra che le preferenze si orientino verso le stesse persone (indice = 0,57) senza cambiamenti sostanziali. In questo i maschi si differenziano in modo netto visto che cambiano completamente la scelta dei leader nell'invito a casa (indice = 1). Tali riscontri a nostro avviso si allineano in parte con il concetto di orientamento alla riuscita, più maschile, e in parte verso l'orientamento all'affiliazione, più femminile (Sutton Smith, 1989, p.57); in relazione a ciò esiste una maggiore ricerca di stabilità, da parte delle femmine, nella figura del leader.

Per il resto la percentuale di leader individuati nelle varie voci di scelta (gioco, lavoro, invito), riferendoci in particolare ai nodi effettivi, non mostrano particolari differenze tra maschi e femmine. Una ulteriore indicazione proviene dalla tendenza dei bambini di questa età, a preferire la relazione reciproca con partner dello stesso sesso. I collegamenti omosessuali, infatti, mostrano valori mediamente superiori di 3 volte quelli dei collegamenti eterosessuali (Fig.7). L'unica eccezione è nell'indicazione di rifiuto del gioco dove i due tipi di relazione sembrano bilanciarsi ma, in effetti, confermano quanto appena detto. Infatti nella indicazione di rifiuto nel gioco, sia le femmine che i maschi esprimono una maggiore percentuale di collegamenti eterosessuali tendenti ad escludere dal gioco soggetti dell'altro sesso. Per quanto concerne l'effetto di apertura delle relazioni tra i bambini, l'analisi delle diverse tipologie di scelta tra italiani e italiani, stranieri e stranieri e italiani con

stranieri (Fig. 9 – 12), ha evidenziato come le attività ludiche, in particolare il gioco cooperativo, acceleri la socializzazione tra i bambini stranieri che, se inizialmente si legano di più ai bambini italiani, successivamente aumentano la ricerca di partner che, come loro, vengono da altri paesi. Tale trend, presente in tutte e tre le classi sperimentali e molto forte nelle due classi che hanno proposto il gioco cooperativo, trova invece in controtendenza la classe di controllo nella quale gli stranieri aumentano la ricerca di partner italiani.

In sintesi ci sembra poter affermare che l'organizzazione delle attività, in relazione alla stabilità e fissità dei gruppi di lavoro, sia uno dei nodi principali per favorire la relazione reciproca, operando in particolare attraverso il lavoro cooperativo. All'interno di tale indicazione prioritaria, emergono altre indicazioni, riferibili: alla forte tendenza dei bambini alla relazione con compagni dello stesso sesso, alla necessità di relazioni facilitate, oltre che dalla stabilità, dall'esperienza nel piccolo gruppo se non nella coppia e nella scarsa necessità di leader di gruppo veri e propri ma, casomai, di leader funzionali legati al momento e al compito. A parte qualche aspetto, non sembra vi siano differenze di genere particolarmente significative nella fascia d'età considerata.

Bibliografia

- ARNOLD J. P. (2002) (ed. italiana a cura di Roberto Farné), *Educazione motoria, sport e curricolo*, Milano, Guerini.
- BERTI E. & COMUNELLO F. (1995), *La costruzione del senso – osservazione e interpretazione*, Milano, Masson.
- BORTOLOTTI A. & CECILIANI A. (2007), “Giocare con cura”. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2: 479-525.
- BRONFENBRENNER E. (1963), in Bastin G., *Le tecniche sociometriche*, Torino, Società Editrice Internazionale.
- CHIARI G. (1994), *Climi di classe e apprendimento*, Milano, Franco Angeli.
- CHIESI A. M. (1999), *L'analisi dei reticoli*, Milano, Franco Angeli.
- COHEN E. G. (1999), *Organizzare i gruppi cooperativi*, Trento, Erickson.
- COMOGLIO M. & CARDOSO M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, Las.
- CRETI F., ADAMI M., PACENZA G., DE SIMONI F., IMPERIALE M., CAVALEA G. & RINALDI M. (2003), *Sociogramma dei gruppi. Software per la somministrazione, l'analisi dei dati e l'interpretazione*, Trento, Erickson.
- CROCETTI, G. (2002), *Il bambino nella pioggia. Il significato del disegno infantile*. Roma, Armando.
- FARNÈ R. (a cura di) (2008), *Gioco e formazione*, Milano, Guerini.
- GUIDICINI P. (1980), *Manuale della ricerca sociologica*, Milano, Franco Angeli.

- KRZYZESKI M. & PHILLIPS D. (2002), *Le strategie di Coach K*, Milano, Libreria dello sport.
- LANZARA G. F. (1992), *Capacità negativa – competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.
- LOOSE S. (1999), *99 giochi cooperativi*, Torino, EGA.
- PARLEBAS, P. (1986), *Éléments de sociologie du Sport*. Paris, PUF.
- PARLEBAS, P. (1998), *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de Praxeologie Motrice*, Paris, INSEP.
- QUAGLIA R. (2006), *Manuale del disegno infantile. Storia, sviluppo, significati*, Torino, UTET.
- RILEY, J. G. & JONES, R. B. (2007), “When girls and boys play: what research tells us”, *Childhood education*, 84, 1, p. 38.
- Salvini A. (a cura di) (2007), *Analisi delle reti sociali. Teoria, metodi, applicazioni*. Milano, Franco Angeli.
- STACCIOLI, G. (1998), *Il gioco e il giocare*, Roma, Carocci.
- SUTTON-SMITH, B., (1989), *Il gioco delle bambine*. In: Bondioli A. (a cura di) *Il buffone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, Firenze, La Nuova Italia.
- VON FOERSTER, H. (1981), “Costruire una realtà”, in Watzlawick P., *La realtà inventata*, Milano, Feltrinelli.

-
- i A questo proposito non fanno eccezione nemmeno alcuni settori ed indirizzi scolastici che, portando una attenzione spasmodica sul curriculum fatto di test e studio, tende a negare i momenti di gioco e movimento (Riley, Jones, 2007).
- ii Secondo Parlebas (1986) la grande diversità delle pratiche ludico motorie in funzione delle epoche, testimonierebbe l'influenza delle norme e dei valori sociali che si riscontrano nei vari giochi e sport, i quali forniscono così una sorta di rappresentazione di temi culturali di volta in volta dominanti, come: la cavalleria, i giochi di potere, le manifestazioni di aggressività, la ricerca di miglioramento del proprio aspetto fisico, e così via.
- iii Gorge H. Mead, filosofo che si rivolse alle scienze sociali, amico e collega di J. Dewey, visse negli USA dal 1863 al 1931. Brillante conferenziere, non ha tuttavia lasciato scritti all'altezza delle sue abilità oratorie. L'opera *Mente, sé e società*, è infatti una raccolta di appunti presi delle sue lezioni.
- iv Parlebas (1998) ha compiuto un'operazione epistemologica di enorme valore nel settore della “Pedagogia delle condotte motorie”, affermando che nelle ricerche in questo campo occorre porre l'accento sull'analisi dell'atto motorio stesso, che diventa il punto di discriminazione principale dell'analisi che viene condotta.
- v Competizione deriva da “cum petere”, che significa “chiedere con”; ciò richiama il fatto che per confrontarsi lealmente due o più persone devono mettersi d'accordo su regole comuni, in modo da raggiungere il miglior risultato possibile per tutti i contendenti.
- vi La consegna era: disegna il tuo momento di gioco libero preferito. Abbiamo notato che i bambini hanno, nella quasi totalità dei casi, disegnato i propri compagni preferiti, il che ha rappresentato una sorta di “verifica” dei risultati dei sociogrammi. Un altro aspetto interes-

sante da citare riguarda il fatto che si è constatato un aumento quantitativo del numero di compagni disegnati nella produzione conclusiva, rispetto alla iniziale.

- vii Avendo deciso di limitare a due le indicazioni degli studenti nei diversi item, non è possibile fare riferimento all'indice di espansività, rappresentato dal rapporto esistente tra il numero totale delle scelte espresse dal soggetto e il numero totale dei rifiuti; in pratica, si otterrebbe un coefficiente sempre uguale a 1.