

Il gioco motorio nello sviluppo psicofisico del bambino

The motor skills game in the child's psychophysical development

Luca Impara

Università degli studi Niccolò Cusano-Telematica Roma

luca.impara@unicusano.it

Abstract

Questo articolo si concentra sul valore del “gioco” e sull’importanza fondamentale che assume nel campo del lavoro socio-educativo. Il tentativo è quello di essere in grado di rendere più comprensibile il ruolo e il lavoro dell’educatore professionale, che negli ultimi anni ha acquisito una vasta gamma di conoscenze, abilità e strumenti, che gli permettono di utilizzare il gioco da un punto di vista terapeutico ed educativo. In particolare, si vuole sottolineare come questa figura possa utilizzare il gioco come strumento educativo e quali contributi potrebbero esserci senza perdere di vista la sua funzione sociale.

This article focuses on the value of “play” and the fundamental importance it undertakes within field of socio-educational work. The attempt is to be able to render more comprehensible the role and the job of the professional educator, who in recent years has acquired a wide range of knowledge, skills, and tools, which have him/her to utilize play from a therapeutic and educational point of view. In particular it wants to highlight how this figure can use play as an educational tool and what contributions there could be without losing sight of its social function.

Keywords

Immagine Corporea, Coscienza, Globalità Educativa

Body Image, Consciousness, Educational Globality

Il gioco è per sua natura educante: è un espediente decisivo per il bambino e per il suo sviluppo, soprattutto a livello emotivo, cognitivo e relazionale; si erge come un vero e proprio momento di coeducazione, di scambio reciproco e di negoziazione di significati (Bruner, Jolly, Sylva, 1976), in cui l'educatore si configura come punto di riferimento educativo. In tutte le sue forme simboliche, drammatiche, individuali, costruttive, scientifiche, il gioco assume una valenza pedagogica determinante nel processo di sviluppo del bambino. Alcune delle caratteristiche descrittive del gioco presenti nei lavori di autorevoli studiosi ci mostrano come esso abbia un ruolo fondamentale nell'accrescimento della personalità infantile, dell'apprendimento, della creatività, delle emozioni. Jean Piaget (1896-1980), per fare un esempio, ha riconosciuto al gioco una funzione centrale nello sviluppo della sfera cognitiva personale. Egli considera il gioco come un'attività che consente al bambino un'assimilazione della sua esperienza ai propri schemi mentali in modo da adattarsi meglio all'ambiente. Per Piaget il gioco ha una funzione imitativa (della realtà) e una funzione simbolica: giocando il bambino si confronta con la realtà immaginaria conservando una relazione con la vera realtà ma, nello stesso tempo se ne distacca (Piaget, 1945).

Lev Seménovič Vygot'skij (1896-1934) ha posto l'accento su una forma diversa di intelligenza, l'intelligenza creativa, che è la capacità di inventare, produrre eventi e risolvere problemi tipici del bambino. Secondo Vygot'skij il gioco è un autentico "spazio potenziale" utile non solo allo sviluppo psicologico, ma anche a quello emotivo e conoscitivo. Uno spazio che offre al bambino infinite possibilità per la formazione della sua personalità. Nel gioco si determina l'apprendimento, si sviluppa la creatività (Vygot'skij, 1930).

Edouard Claparède (1873-1940) ha messo alla base dell'Educazione i "bisogni" reali dei bambini e ci ha indicato come meglio fornire le condizioni favorevoli per soddisfarli. L'educazione per essere efficace, egli dice, deve essere "funzionale", deve prendere il bisogno del fanciullo, il suo interesse a raggiungere uno scopo. Nel bambino uno dei suoi principali bisogni è appunto il gioco, il bisogno di giocare (Claparède, 1931).

John Dewey (1859-1952) ha definito il gioco come un'attività che tende ad essere impegnativa, continuativa e progressiva e che non) persegue fini o scopi ad essa esterni. Per il filosofo americano il naturale istinto a fare e ad agire, è il gioco (Dewey, 1969) invitando gli educatori a non esaurire l'attività ludica solo nell'aspetto del divertimento e del fantastico ma di condurla pedagogicamente nella realtà.

Per Aldo Visalberghi (1919-2007), invece, il gioco si configura come un'attività automotivata: si fa "disinteressatamente" per il piacere di farlo. "Solo le attività automotivate, cioè le attività ludiche o comunque ludiformi sono capaci di strutturare insieme in modo innovativo e flessibile i comportamenti umani. Le attività coatte e di routine, eterodirette o tali da sacrificare troppo la gratificazione presente a presunti vantaggi futuri sono prive di fecondità spirituale" (Visalberghi, 1988, p. 73).

Molteplici sono stati gli studiosi ad apportare un loro prezioso contributo per identificare le peculiarità del gioco. Lo studio sul fenomeno ludico ha seguito diversificate direzioni passando attraverso un ampio dibattito che ha portato ad eterogenee concezioni coinvolgendo varie discipline.

Le scienze umane, dall'etologia alla psicanalisi e dall'antropologia alla linguistica, non hanno dubbi sull'importanza del giocare; la pedagogia ne fa un insostituibile momento formativo, la psicologia ne riconosce il valore terapeutico; la sociologia, in particolare, attraverso la constatazione del progressivo aumentare del tempo libero, vede oggi la capacità indica un'impegnativa emergenza. Visto in ottica interculturale, il gioco può avvicinare culture diverse, creando spazi di relazione che permettono la comprensione ed il superamento di differenze culturali. Al gioco è stata attribuita una funzione motoria: giocando il bambino tonifica e sviluppa l'intero sistema muscolare; creativa: nel senso di arricchimento della fantasia e anche di ricerca di soluzioni nuove e originali; socializzante: nel gioco di gruppo il bambino si pone in interazione con altri e impara a rispettare le regole accettate dal gruppo; linguistica: nel corso del gioco i bambini apprendono termini nuovi e si abituano ad utilizzarli.

Per adempiere bene al ruolo di educatore, bisogna andare oltre il "far divertire i bambini" e cercare invece di comprenderli attraverso un contatto diretto e uno studio sistematico sul gioco. Il compito dell'educatore nel gioco non è quello di "dar da fare" ai bambini, ma aiutarli a divenire adulti: deve imparare a servirsi del gioco come di uno strumento meraviglioso, delicato e a tempo stesso, dotato di un potente valore educativo. Inoltre l'attività ludica risulta essere uno strumento privilegiato per gli

interventi di “aiuto alla persona”. Pensiamo, ad esempio, come il gioco possa essere un considerevole mezzo di osservazione per alcuni soggetti, sia essi bambini che adulti (disabili, anziani, malati mentali, ecc.) e anche un modo per entrare in relazione con tali soggetti anche quando i loro mezzi comunicativi o espressivi sono limitati. Il gioco, nelle molteplici forme nelle quali può essere attuato, conferisce profondità e significatività al rapporto relazionale tra educatore e utente e stabilisce una reale comprensione reciproca. L'elemento che maggiormente concorre a fondare una relazione significativa è appunto il gioco; diviene lo strumento fondamentale dell'educatore perché esso è la via più consona e naturale per avviare una relazione.

Per chiarire ancora meglio il valore del gioco è necessario schematizzare altre “funzioni” ad esso attribuite e che l'educatore professionale deve assolutamente conoscere:

- funzione diagnostica. Osservando il bambino che gioca si possono ricavare informazioni sintomatiche sul carattere del bambino. Alcune condotte anomali del bambino nel gioco, come ad esempio il costante rifiuto di giocare, l'azione di disturbo nei confronti di altri bambini, ecc., indicano spesso problemi, conflitti che turbano il bambino e non gli consentono di integrarsi nel gioco (Klein, 1932). In alcuni casi il gioco viene utilizzato in ambito psicoanalitico con funzione diagnostica analoga a quella svolta dai test proiettivi, in quanto consente l'emergere di situazioni conflittuali inconse;
- funzione catartica. Attraverso il gioco, e principalmente con i giocattoli, il bambino può scaricare ansie, tensioni, paure, insicurezze, forme aggressive, raggiungendo una distensione dell'io grazie alla ripetuta rappresentazione ludica della situazione angosciante (Klein, 1955);
- funzione terapeutica. Il gioco svolge una funzione terapeutica non solo per quanto attiene il suo impiego clinico in psicologia (la terapia del gioco o ludoterapia) (Klein, 1932), ma anche per la possibilità che offre più in generale di attenuare o compensare disagi interiori (Freud, 1920).

Affinché il gioco possa essere considerato “esperienza educativa” è necessario che il bambino abbia la giusta libertà: è il bambino stesso a decidere i modi, i tempi, i contenuti, i strumenti idonei ai suoi giochi. Solo il gioco libero, scelto autonomamente consentirà di soddisfare pienamente i propri bisogni. Questo però non esclude l'importanza che viene data al ruolo dell'educatore: la sua presenza risulta fondamentale. I bambini, anche se hanno bisogno di far da soli e di accrescere autonomamente la propria personalità, chiedono tuttavia all'adulto di interessarsi a loro e di intervenire in loro aiuto non in forma oppressiva ma in forma amorosa e liberatrice. E' per questo che l'educatore diviene il loro “compagno di giochi”. Proprio perché sono legati affettivamente e confidenzialmente tramite un rapporto di amicizia, i bambini chiedono di più, si aspettano di più dall'educatore. Tale aiuto non si garantisce restando estraneo al gioco, bensì giocando con loro, entrando a far parte del gruppo di gioco. L'educatore allora non deve solo “saper far giocare” ma deve “saper giocare” e conoscere i vari tipi di gioco relativi all'età di sviluppo. Egli è un esperto di giochi, un giocherellone che si immerge nelle attività ludiche senza condizionare l'espressione del gioco spontaneo; deve conoscere le sue dinamiche e deve sapere come favorirlo grazie alla sua preparazione e disponibilità emotiva. Ogni persona può giocare con bambini e ragazzi, ma attenzione, non è cosa da poco: occorre studio, esperienza e abnegazione per utilizzare il gioco dal punto di vista formativo in previsione dello sviluppo di ciascuno di essi. Un buon educatore deve avere un programma educativo da portare avanti, dei fini da perseguire e un altro strumento da adoperare, l'«animazione»: il gioco diviene per lui un mezzo. E con l'animazione egli promuove, attiva, stimola, fa esprimere. Comporre un conflitto, far incontrare due ragazzi, elaborare un comportamento deviante o far scaricare l'aggressività, sono tutte scelte che implicano un'analisi che è l'educatore a fare e la scelta di una direzione che è l'educatore ad imprimere.

Per definirsi gioco, l'attività ludica deve manifestarsi con distinti elementi che sono inseparabili e si rapportano tra loro:

Lo spazio. Prima di iniziare a giocare è necessario creare un ambiente idoneo al gioco (fisico-psicologico), entro il quale è consentita ogni relazione fra i giocatori.

Il tempo. Ogni gioco ha una sua durata: viene fatto nascere e morire in qualsiasi momento. Inoltre può essere ripetuto in qualunque momento, e questa possibilità di essere ripreso è uno dei suoi requisiti essenziali. In questa prospettiva il gioco è un'attività separata: “circoscritta entro precisi limiti di tempo e

di spazio fissati in anticipo” (Caillois 1958).

Il piacere. Il gioco è sempre piacevole e divertente. È una delle attività umane in grado di generare soddisfazione e piacere. Anche quando non sia effettivamente accompagnato da segni di allegria, è valutato in modo positivo da chi lo svolge.

La libertà. Intesa come autonomia di entrare e uscire dal gioco, muoversi al suo interno rispettando tuttavia le regole; libertà di scelta dei compagni di gioco, dei tempi e degli spazi; libertà di cambiare le regole del gioco, di utilizzare materiali o oggetti diversi.

L’impegno attivo. Cioè la necessità del gioco di impegnare in modo diffuso ed equilibrato gran parte delle strutture nervose mature (afferenti, associative ed efferenti) (Visalberghi 1958).

Il rispetto delle regole. Le regole del gioco sono inconfutabili. Dentro il gioco tutti i giocatori devono accettare e sottostare alle regole: se si trasgrediscono il mondo del gioco crolla, non esiste più il gioco. Nel gioco si impara il rispetto delle regole (Huizinga, 1938).

Il gioco però non riguarda solo l’infanzia ma anche la vita adulta. Esso è presente anche nell’adulto e si manifesta con modalità e in misure diverse dai bambini. È un errore comune limitare l’argomento gioco relegandolo esclusivamente al mondo dell’infanzia. Il giocare induce l’adulto a partecipare attivamente, a ritrovarsi nell’intimo, ad allentare le tensioni, a sentirsi attivo, a socializzare. L’attività ludica genera ottimismo, aiuta il sistema immunitario, favorisce l’empatia, promuove il senso di appartenenza e di comunità; produce una condizione in cui è più semplice trovare interconnessioni umane. I cambiamenti socio-demografici degli ultimi anni e il progressivo diffondersi della logica della prevenzione degli stati di disagio, hanno contribuito a far emergere una domanda crescente di professionalità nel campo del gioco e ad estendere le possibilità di impiego anche nel mondo degli adulti. Oggi all’educatore professionale sono richieste specifiche competenze di tipo specialistico, conoscenze psicologiche, pedagogiche, metodologiche e didattiche. Parte integrante della professionalità dell’educatore consiste anche nel possedere le capacità sulle tecniche di progettazione e realizzazione di diversa natura: giochi, attività teatrali, organizzazione di feste, costruzione dei giocattoli, laboratori artigianali e artistici. Il gioco deve trasformarsi per lui in uno strumento essenziale al servizio dei bisogni degli utenti, sia essi bambini che adulti. L’educatore deve saper gestire il rapporto educativo e deve conoscere i giochi da proporre agli utenti. Tali giochi devono consentire di raggiungere gli obiettivi prefissati (obiettivi comportamentali, obiettivi psicomotori, obiettivi cognitivi, ecc.). Effettuare un lavoro socio-educativo mirato attraverso il gioco significa migliorare la qualità della vita di molti utenti. Case di riposo, centri diurni, case di cura, ospedali, carceri, sono soltanto alcuni degli ambiti lavorativi in cui l’educatore utilizza il gioco ai fini educativo terapeutici. L’educatore deve essere un professionista del gioco, imparare ad utilizzarlo, perché esso è in grado di apportare un cambiamento favorevole alla persona in maniera determinante. La formazione pedagogica di base dell’educatore professionale deve prendere in considerazione il gioco molto di più di quanto in realtà accade oggi.

I giochi motori costituiscono un’importante forma di attività nell’ambito delle più diverse tipologie di comunità, per le molteplici valenze che essi possono assumere.

Ciò costituisce un valido motivo perché gli educatori professionali sviluppino nel corso della propria formazione professionale e culturale un interesse conoscitivo nei confronti dei giochi motori o di movimento, perlomeno per linee generali. Soltanto così essi potranno sperare di sfruttare, nel proprio lavoro, tutte le potenzialità positive di cui è carica l’attività motoria a carattere ludico.

Innanzitutto è opportuno stabilire un accordo di base circa il significato da attribuire alla dizione giochi motori o di movimento: con essa, infatti, dobbiamo intendere quelle pratiche ludiche caratterizzate da un rilevante impegno neuro-muscolare (derivante dall’attivazione cosciente di porzioni considerevoli del corpo, o del corpo nella sua interezza, anche in alternanza con fasi di attivazione minima o nulla) in situazione contingente.

Chiarito questo punto fondamentale, possiamo passare ad affrontare senza rischi di incomprensioni o male intendimenti, quegli aspetti più prettamente operativi di nostro interesse in questa sede.

Si può dire che esistano degli elementi discriminanti che condizionano la selezione e la proposta dei giochi motori nell’ambito delle comunità (Fig. 1).

ELEMENTI DISCRIMINANTI

- età;
- sesso;
- sviluppo fisico;
- sviluppo motorio;
- sviluppo cognitivo/intellettivo;
- sviluppo emotivo/affettivo;
- sviluppo sociale;
- tempo;
- spazio;
- coinvolgimento operatore;
- gioco come fine o mezzo;

Fig. 1 Elementi Discriminanti

Si tratta di alcune caratteristiche particolarmente importanti, certamente più di altre, che vanno valutate per il tipo di comunità considerato di volta in volta.

Comprenderemo meglio le ragioni di tale importanza esaminando singolarmente tali elementi.

L'età dei membri della comunità interessata va considerata sia in termini di età media, sia in termini di alta o bassa omogeneità: scarti sensibili, o talvolta anche minimi, di pochi anni, tra i singoli possono condizionare enormemente le possibilità operative riguardo le proposte ludiche attivabili.

Riguardo il sesso, va considerato se si ha a che fare con una comunità omogenea, in quanto composta interamente da soggetti dello stesso sesso (definendo ovviamente quale) oppure eterogenea; nel secondo caso, inoltre, va debitamente valutata la distribuzione dei soggetti per i due sessi, non trascurando perciò gli eventuali sbilanciamenti numerici in una direzione o nell'altra.

Il grado di sviluppo fisico, da un punto di vista anatomico strutturale e funzionale (considerando cioè eventuali handicap che condizionano in maniera più o meno grave le possibilità di movimento di un soggetto) merita in questo ambito particolare attenzione.

La considerazione del grado di sviluppo dal punto di vista motorio, cognitivo/intellettivo, emotivo/affettivo e sociale, si rifà chiaramente alla suddivisione della personalità in aree, in linea con gran parte della letteratura corrente.

Riteniamo dunque che non sia questa la sede per puntualizzare aspetti ed argomenti che fanno sicuramente già parte del bagaglio di conoscenze o di formazione del futuro educatore di comunità. Vogliamo soltanto fare una precisazione riguardo il grado di sviluppo fisico, considerato al punto precedente, e quello di sviluppo motorio, che abbiamo voluto separare appositamente, sebbene in letteratura - pur essendo usata una terminologia variata, per riferirsi ai medesimi contenuti - si tenda a considerarli unitariamente, individuando un'unica area o sfera fisico-motoria. In questo nostro lavoro abbiamo voluto attribuire al primo di questi due elementi discriminanti un significato puramente strutturale e funzionale, come già chiarito; al secondo, invece, vogliamo riferirci considerando il livello ed il bagaglio di esperienze motorie su cui l'educatore possa contare per far praticare ai membri della comunità alcune attività ludiche (ad esempio, non si può organizzare un gioco in cui si debbano effettuare dei salti in basso, se non ci si è sincerati che i soggetti con cui si opera abbiano sperimentato e sappiano affrontare tale compito motorio, pur sapendo che da un punto di vista strutturale e funzionale sono nelle condizioni di farlo senza problemi).

Nel considerare il tempo abbiamo voluto riferirci alla determinazione di una disponibilità di tempo occasionale oppure pre-determinata da dedicare ai giochi motori; è cosa differente sapere di poter contare su periodi ben definiti, nella durata e nella collocazione temporale, nell'ambito

del rapporto operativo con la comunità considerata, rispetto alla necessità di dover inserire le attività ludiche in maniera occasionale, nel corso dello stesso rapporto, dovendo ricavarci degli spazi quasi “rubandoli” ad altre attività. Lo stesso destinatario delle proposte ludiche sarà portato, anche, inconsapevolmente, ad attribuire alle stesse una valenza differente, a seconda dei due casi.

Analoghe considerazioni possiamo fare circa lo spazio, e cioè bisogna valutare a priori se gli spazi in cui far svolgere i giochi motori sono spazi normalmente dedicati a tali attività, oppure se sono ricavati, anche occasionalmente, in ambienti normalmente destinati ad altre funzioni, al chiuso oppure all’aperto, magari in un ambiente naturale (su questo aspetto torneremo nella parte conclusiva, allorché proporremo alcuni suggerimenti pratici).

Può risultare di estrema importanza in alcuni casi, in base alle peculiarità della comunità con cui si sta operando ed alle specifiche finalità che si vogliono perseguire al momento, definire se il coinvolgimento diretto dell’educatore stesso nello svolgimento del gioco sia necessario, oppure possibile, o infine da escludere.

Lo svolgimento di un gioco può essere visto come un fine, oppure come un mezzo. Le due esigenze possono inoltre essere entrambe soddisfatte. L’importante è che l’educatore sappia già a priori, prima ancora di selezionare la proposta ludica, cosa può e cosa desidera porre in evidenza ed ottenere con essa. Nell’ambito di un gruppo-comunità in formazione, ad esempio, un gioco motorio di tipo collaborativo è certamente importante per cominciare a sviluppare i rapporti intersoggettivi e sociali tra gli appartenenti alla comunità stessa. In un tempo successivo, quando questo tipo di rapporti si siano già strutturati, probabilmente lo svolgimento di un gioco dello stesso tipo sarà più importante per il fatto stesso di proporre ai membri della comunità un’attività ludica, che non per essere strumento di stimolo di rapporti “positivi”.

Uno strumento operativo parallelo a quello consistente nella definizione degli elementi discriminanti, è costituito dalla conoscenza delle diverse e possibili tipologie di giochi motori; tipologie che risentono, chiaramente, dell’orizzonte di interessi professionali e culturali di coloro i quali - singoli studiosi o enti/associazioni - le hanno elaborate e proposte. In questa sede abbiamo ritenuto opportuno considerarne solo alcune, a titolo di esempio, per poi fermare la nostra attenzione su una di esse in particolare.

Un esempio di tipologie di giochi motori, in una prospettiva evolutiva, è quello offerto dalla schema riassuntivo dell’evoluzione del comportamento ludico secondo J. Piaget, nel quale è visto come centrale il riferimento alle regole (Fig. 2).

GIOCHI SECONDO REGOLE

ETA'	EVOLUZIONE GENERALE DEI GIOCHI	APPLICAZIONE DELLA REGOLA	COSCIENZA DELLA REGOLA	MORALE
1	Lodi gestuali	Singularità	Coscienza della conformità alla regola	<i>Eleronomia</i>
2	Giochi	Egocentrismo	nella pratica motoria e di azione.	Subordinazione all’ imposizione delle pene espiatorie da parte dell’ autorità.
3	simbolici		Regole non ancora coattive.	
4		Parallelismo	<i>Eteronomia</i>	
5	Regressione dei giochi	Parallelismo	Teocrazia. Gerontocrazia. Sacralità	
6	simbolici. Inizio dei		delle regole. Regole imposte d’ autorità	
7	giochi secondo regole		Cambiamento=trasgressione.	
8	Perfezionamento		<i>Coazione</i>	Inizio della

9	dei giochi	Rivalità ed	Coscienza della regola, mediata	<i>autonomia.</i>
10	secondo	inizio della	dall'esterno	Punto di equilibrio
11	regole	cooperazione	<i>Autonomia</i>	
12	Dominanza dei giochi		Democrazia. Collaborazione. Interiorizzazione	Compromesso.
13	secondo regole	Legalità	delle regole. Disponibilità.	Giustizia. Equità e relativizzazione.
14			<i>Libertà</i>	
15			Consolidamento delle regole tramite	Valutazione delle
16			l'accordo dei pari. Assenza dei delitti di opinione,	circostanze
17			ma riconoscimento delle	
18			azioni delittuose	

Fig. 2 Evoluzione dei comportamenti ludico secondo Piaget.

Un altro esempio di tipologie di giochi motori in relazione all'età giovanile - anche se non strettamente legate ad una prospettiva evolutiva, come nel caso precedente - è quello proposto dal CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) e riassunto nella Fig. 3.

<i>TIPOLOGIE DI GIOCHI DI MOVIMENTO</i>
<ul style="list-style-type: none"> • giochi in libertà; • giochi simbolici; • giochi imitativi; • giochi con regole; • giochi pre-sportivi;

Fig. 3 (FONTE: E. M. B. , CONI/IEI, 1987 modificato)

Su un piano differente, invece, possiamo collocare la tipologia di giochi elaborata dallo studioso R. Renson (Fig. 4).

<i>TIPOLOGIE DI GIOCHI TRADIZIONALI</i>
<ul style="list-style-type: none"> • giochi di palla; • giochi di bocce e birilli; • giochi di lancio; • giochi di tiro; • giochi di lotta; • giochi di corsa; • giochi di acrobazia;

Fig. 4 (FONTE: Renson, 1993; modificato)

Essa differisce dalle precedenti per vari motivi, dei quali due sono qualificanti in questa sede, e cioè:

- non si riferisce esclusivamente alle fasce di età giovanili,
- tende a considerare - e valorizzare - fondamentalmente le pratiche ludiche di tipo tradizionale, tipiche di un determinato contesto socio-culturale.

Sempre in una prospettiva “tradizionale”, ma in funzione della “reperibilità”, riteniamo interessante proporre un nostro personale criterio di esame e di distinzione delle pratiche motorie a carattere ludico, che è sintetizzato nella Fig. 5.

TIPOLOGIE DI GIOCHI TRADIZIONALI

- Giochi ancora praticati e codificati;
- giochi ancora praticati e non codificati, bensì tramandati oralmente;
- giochi non più praticati ma codificati;
- giochi non più praticati e non codificati, tramandati però oralmente;
- giochi non più praticati e forse scomparsi dalla memoria «storica» (irrecuperabili?);

Fig. 5 Tipologie di giochi tradizionali

Quelli sin qui esposti non sono dunque che alcuni esempi, pur validi, di criteri a cui riferirsi volendo prendere in esame i giochi motori. In considerazione dei peculiari interessi di conoscenza e di formazione degli educatori ed operatori di comunità, riteniamo però che esista un’ottica forse più valida ed utile per guardare a tali giochi. Due studiosi italiani, F. M. Pellegrini e P. Sotgiu, profondi conoscitori delle attività motorie giovanili, hanno infatti proposto una interessante tipologia dei giochi motori; siamo del parere, però, che essa possa essere tranquillamente riferita a tutte le età dell’uomo, e non solo al periodo evolutivo, ben adeguandosi perciò alle esigenze dell’operatore di comunità. Essa si fonda su quella che possiamo definire logica della prevalenza, secondo la quale i giochi motori o di movimento si possono distinguere rispetto alle funzioni che il loro svolgimento stimola in maniera prioritaria. Da tale logica conseguono quindi differenti tipologie di giochi, riassunte nella Fig. 6.

Secondo la logica di *prevalenza* i giochi di movimento si possono distinguere rispetto alle funzioni che il loro svolgimento stimola, e cioè:

- **MOTORIE;**
- **COGNITIVE;**
- **AFFETTIVO-EMOTIVE;**
- **SOCIALI;**

Fig. 6 (FONTE: Sotgiu/Pellegrini, 1989; modificato)

In questa sede, in relazione al peculiare impegno che normalmente attende l’educatore di comunità, crediamo opportuno dare spazio all’ultimo aspetto, tra quelli evidenziati nella Fig. 6, interessandoci cioè delle tipologie di giochi motori individuabili rispetto allo stimolo delle funzioni sociali.

Rispetto ad esse, dunque, possiamo distinguere i giochi motori in diverse categorie, come evidenziato nella Fig. 7.

RISPETTO ALLE FUNZIONI SOCIALI

- giochi individuali e collettivi;
- giochi di gruppo;
- giochi di squadra;
- giochi senza ruoli
- giochi con ruoli;
- giochi di cooperazione;
- giochi di collaborazione;
- giochi con arbitraggio;

Fig. 7 (FONTE: Sotgiu/Pellegrini, 1989; modificato)

Giochi individuali e collettivi. Questa prima distinzione viene considerata unicamente per dovere di completezza, rispetto al quadro complessivo presentato, poiché è chiaro che, sebbene i giochi motori individuali possano essere di estrema importanza per il singolo sotto diversi punti di vista, non rivestono certo un carattere di centralità per l'educatore comunitario, tanto più se egli stia ponendo al centro dei propri interessi operativi - come in effetti stiamo facendo ora - lo stimolo e lo sviluppo delle funzioni sociali.

Giochi di gruppo. Con questa dizione intendiamo riferirci a quei giochi in cui ciascun elemento prende parte all'attività stabilendo un rapporto di tipo esclusivamente individuale con il resto del gruppo: in altri termini, ciascun partecipante gioca per sé, nel gruppo (nascondino, mondo, le forme di ballo "libero", giochi vari di palla a muro, come ad esempio il "muro di Pelè").

Giochi di squadra. Con tale dizione, invece, possiamo comprendere quei giochi in cui l'intero gruppo dei partecipanti è diviso in 2 o più sottogruppi numericamente ben definiti, nell'ambito dei quali le scelte e gli atti motori di ciascun elemento devono necessariamente correlarsi con quelli dei suoi compagni di squadra, alla ricerca del comune ed unico obiettivo (oltre ai giochi sportivi di squadra istituzionalizzati, quali calcio, pallacanestro, pallavolo, rugby, ecc., possiamo considerare giochi come palla prigioniera, caccia al tesoro, balli in coppia o tipo la "quadriglia", e alcuni giochi di mimo).

Giochi senza ruoli. Con questa dizione possiamo intendere quei giochi in cui i singoli, all'interno del gruppo o della squadra, svolgono tutti il medesimo compito (gara di staffetta di corsa, giochi di birilli, giochi di palla a muro) oppure svolgono un compito differenziato per scelta autonoma (le belle statuine, rialzino, alcuni giochi di mimo).

Giochi con ruoli. Diversamente dai precedenti, in questo caso ci riferiamo a quei giochi in cui il compito di ciascuno, all'interno di una squadra di 2 o più elementi, è differenziato sin dall'inizio in base ad un accordo (oltre ai giochi sportivi di squadra istituzionalizzati, staffette a coppia tipo "la carriola" e "cavallo e cavaliere", o ancora il salto della fune rotante, o infine giochi di ruoli sociali, come "la famiglia", "il medico e il paziente", ecc.). In generale, inoltre, possiamo comprendere in questa categoria anche tutti quei giochi motori in cui si confrontano due "parti" in opposizione, alternandosi in compiti complessivamente di "attacco" e "difesa" di un obiettivo, una situazione, un territorio, ecc. (3-3 giù-giù, lippa o nizza).

Giochi di cooperazione. Con questa dizione dobbiamo intendere quei giochi in cui è indispensabile correlarsi con gli altri, pur giocando ciascun per sé (4 cantoni, raggruppamenti a comando per numeri, ad eliminazione oppure a punteggio, raggruppamenti per lettere a formare delle parole, sempre ad eliminazione oppure a punteggio).

Giochi di collaborazione. Sono differenti dai precedenti - nonostante le due dizioni possano apparire identiche e sovrapponibili - poiché in questo caso dobbiamo intendere quei giochi in cui, sebbene il rapporto collaborativo non sia teoricamente indispensabile allo svolgimento del gioco,

la sua ricerca ed attivazione determina maggiori probabilità di successo nel compito da svolgere (si tratta del principio della catena umana per trasportare i secchi d'acqua utili per spegnere un incendio); l'accordo di coloro che prendono parte al gioco deve scaturire sul momento, nel corso del gioco stesso in relazione alle diverse fasi, e non deve essere preventivo: esso può concretizzarsi, di volta in volta, in una divisione dei compiti o nel mutuo sostegno nello svolgimento dello stesso compito (ballo "libero" in gruppo, pescatori e pesciolini, guardie e ladri).

Giochi con arbitraggio. Sono quelli in cui si verificano delle situazioni - casualmente oppure secondo una precisa sequenza pre-ordinata - che richiedono una valutazione da parte di un componente del gruppo, il quale, però, pur essendo parte integrante del gioco, non è «in contesa» con gli altri; tale valutazione si basa su norme «non rigide», codificate o comunque stabilite prima dell'inizio del gioco, le quali consentono di esprimere un giudizio, talvolta anche sanzionatorio, al quale gli altri partecipanti al gioco devono attenersi, poiché non esistono altri riscontri oggettivi (oltre ai giochi sportivi di squadra istituzionalizzati, possiamo considerare tutti quei giochi di opposizione diretta e quelli che richiedono l'esecuzione corretta, entro certi "canoni", di un determinato compito motorio).

Vogliamo concludere questo breve contributo all'utilizzo dei giochi motori da parte degli educatori di comunità con l'indicazione di alcuni suggerimenti pratici.

Innanzitutto, la struttura del gioco, nelle varie proposte ludiche selezionate, dovrebbe essere flessibile. Con ciò si vuole indicare l'opportunità di selezionare dei giochi motori la cui struttura organizzativa flessibile consenta un adeguamento degli stessi - e perciò una loro maggiore rispondenza - al variare delle condizioni di possibile svolgimento, sia nell'immediato, sia su un lasso di tempo medio o lungo.

L'educatore professionale deve fare inoltre un corretto utilizzo del criterio di gioco a partecipazione/esclusione. Troppo spesso, infatti, è facile riscontrare l'adozione - cosciente e non - del criterio di gioco ad esclusione, nelle attività motorie a carattere ludico; in base a tale criterio, l'esclusione dal gioco viene comminata come sanzione a coloro i quali, essendo meno "abili" per motivi di varia natura - ed essendo per questo, probabilmente, i più bisognosi di partecipare all'attività stessa - commettono degli errori nel comportamento motorio, cui corrispondono delle penalità. In alcuni casi il criterio dell'esclusione dal gioco ha un proprio valore, anche importante; ma tale effetto deve essere conseguenza di scelte consapevoli, attuate dall'educatore in funzione di obiettivi ben precisi, di natura non tecnica bensì comportamentale. Diversamente, ad esso è preferibile il criterio della partecipazione, in base al quale gli errori, anche gravi, vengono sanzionati unicamente con dei punti di penalità, consentendo però a chi li ha commessi di rimanere in gioco, perché - forse - ne ha più bisogno degli altri.

Un altro criterio al cui corretto utilizzo l'educatore deve mostrarsi attento è quello del gioco collettivo a partecipazione singola o di squadra (simultanea o successiva), soprattutto quando si ha a che fare con soggetti caratterizzati da serie difficoltà di rapporti sociali, come nel caso dell'autismo, ad esempio. In tali casi, infatti, se da un lato è importante che il soggetto portatore di difficoltà sia inserito in un gruppo-squadra, per favorirne i rapporti intersoggettivi e sociali, dall'altro è altresì opportuno che il compito motorio a lui richiesto non debba svolgersi contemporaneamente a quello degli altri, come nel caso di palla prigioniera o palla avvelenata, poiché ciò lo porterà a non prendere decisioni, a non prendere parte attiva al gioco, ed in definitiva ad autoescludersi da esso; qualora invece egli fosse posto di fronte ad un compito motorio da svolgere in successione, rispetto agli altri compagni di squadra, facendo "gara a sé", pur se inserito in un collettivo, come ad esempio in un gioco di staffetta, il soggetto con difficoltà di rapporti sociali potrebbe partecipare in egual modo al gioco, senza il condizionamento della necessaria interazione con gli altri, che diversamente lo blocca.

Un ultimo suggerimento che vogliamo porre all'attenzione, infine, riguarda la valorizzazione del momento organizzativo. In determinate situazioni, come ad esempio nell'attività con un gruppo-comunità in formazione, oppure nell'attività con soggetti caratterizzati da un ridotto grado di fiducia in se stessi o coscienza dei propri mezzi, la partecipazione alla fase organizzativa delle attività ludiche - con un ruolo anche importante nell'eventuale reperimento o realizzazione di spazi e materiali indispensabili al gioco stesso - può rivelarsi un fattore importantissimo di crescita dei

singoli elementi e del gruppo-comunità nel complesso. In altri casi, l'operatore può svolgere un ruolo importantissimo, in relazione agli obiettivi che la sua proposta di attività prevede, intervenendo più o meno direttamente, o non intervenendo affatto, nella formazione dei gruppi squadra - e nell'eventuale attribuzione di ruoli al loro interno - che partecipano al gioco.

Ad ulteriore conforto dei lettori, nella bibliografia essenziale di questo lavoro saranno indicati anche alcuni esempi di volumi-raccolte di giochi, da cui poter eventualmente trarre spunti di attività.

Riferimenti Bibliografici

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Bruner, J. S., Jolly A. e Sylva K. (a cura di.) (1976). *Play. Its Role in Development and Evolution*. New York: Basic Books. Trad. it. *Il gioco*. 4 voll. Roma: Armando, 1981.
- Brunori, P., Peirone, M., Poffa, F. Ronda, L. (2001). *La professione di educatore, ruolo e percorsi formativi*. Roma: Carocci
- Caillois, R. (1958). *Le jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris: Editions Gallimard. Trad. it. *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani, 1981.
- Claparède, E. (1931). *L'Education fonctionelle*. Neuchatel et Paris: Delachaux&Niestlé. Trad. it. *L'educazione funzionale*. Firenze:La Nuova Italia, 1952.
- Denker, R. E Ballstaedt, S.P., *Aggressività nel gioco, con analisi di 20 giochi*, tr. it. Armando Editore, Roma, 1978.
- Dewey, J. (1899) *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press. Trad. it. *Scuola e società*. Firenze la Nuova Italia, 1949.
- Freud, S. (1920). *Jenseits des Lustprinzips*. Frankfurt: S. Fischer Verlag. Trad. it.: *Al di là del principio di piacere*. Torino: Bollati Boringhieri, 1975.
- Gori, M., *2000 giochi tradizionali infantili, Espansione Idea Editrice, Roma 1989*.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultur*. Haarlem: H. D. Tjeenk Willink. Trad. it. *Homo ludens*. Torino: Einaudi, 1946.
- Jenks Wirth, M., *Mille giochi guida per una educazione percettivo motoria scientificamente coordinata*, tr. it. Armando Editore, Roma, 1979.
- Klein, M. (1932). *The Psycho-Analysis of Children*. London: Hogarth Press. Trad. it. *La psicoanalisi dei bambini*. Firenze: Martinelli, 1969.
- Klein, M., Heimann, P., Money-Kyrle, R. (eds.) (1955). *New directions in Psychoanalysis*. New York: Basic Books, Inc. Trad. it. *Nuove vie della Psicoanalisi*. Milano: Il Saggiatore, 1966.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé. Trad. it. *La formazione del simbolo del bambino*. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Renson, R., «Salvate i nostri sport», su *Corriere dell'Unesco*, EDITALIA S.p.A., Roma, N.2 Febbraio 1993.
- Sotgiu, P. E Pellegrini, F.M., *Attività motorie e processo educativo*, Società Stampa Sportiva, Roma, 1989.
- Varvelli, L. E Varvelli, N., *Il manuale dei giochi di gruppo*, Edizioni La Scuola, Brescia, 1988.
- Varvelli, L. E Varvelli, N., *Il secondo manuale dei giochi di gruppo*, Edizioni La Scuola, Brescia, 1989
- Vigotskij, L. S. (1930). *Voobrazenie i torcestvo v detskom vozraste*. Trad. it. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori riuniti, 1972.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.