

THE INCLUSIVE ROLE OF TRADITIONAL GAME

IL RUOLO INCLUSIVO DEI GIOCHI TRADIZIONALI

Antinea Ambretti ^a and Fabio Orecchio ^{b*1}

^aDepartment of Humanities, Pegaso Online University, Naples, Italy

^bDepartment of Economics and Legal Science, University of Enna, Catania, Italy

antinea.ambretti@unipegaso.it

forecchio@alice.it

Abstract

The current international scientific debate on the topic of popular game highlights between the various elements of investigative complexity this multi-faceted which necessarily requires interdisciplinary reflection and multidisciplinary of the evolutionary relationship between play, popular movement. This invitation coming from different scientific ambitions "to reflect, to grasp human complexities" (Morin, 1999, p. 29) has led over the years to a necessary rethinking of the role and functions education agencies in primis, the school.

L'attuale dibattito scientifico internazionale sul tema del gioco popolare evidenzia tra i vari elementi di complessità investigativa questa multi sfaccettatura che richiede necessariamente una riflessione interdisciplinare e multidisciplinare della relazione evolutiva gioco, movimento popolare . Questo invito proveniente da ambizioni scientifiche diversi "a riflettere, a cogliere le complessità umane" (Morin, 1999, p. 29) ha indotto negli anni, ad un necessario ripensamento sul ruolo e funzioni delle agenzie educative in primis, la scuola.

Keywords

Popular game; inclusion; sociomotricity; diversity.
Gioco popolare; inclusione; sociomotricità; diversità.

¹Antinea Ambretti è Professore associato ssd MEDF/01 Didattica attività motorie e rieducazione funzionale presso la Facoltà di Scienze Umane dell'Università Telematica Pegaso ,Napoli.

Fabio Orecchio è PHD Scienze Economiche e Giuridiche presso l'Università di Enna, Catania.

L'ideazione e l'organizzazione dell'articolo sono il frutto del lavoro congiunto dei due autori; pur tuttavia, il paragrafo 1 "*Giochi popolari ed inclusione*", il paragrafo 2 "*Ludoetnomotricità inclusiva*" e le "*conclusioni*" sono stati scritti da Antinea Ambretti, mentre il paragrafo 3 "*La programmazione di un'attività ludico motoria a misura di bambino*" è stato scritto da Fabio Orecchio.

Giochi popolari e inclusione

L'interesse per i giochi popolari nasce da un'originale rivisitazione del passato storico culturale delle attività di gioco e di movimento che ha consentito un riesame del senso educativo della dimensione ludico-corporeo-chinestesica seguita da una lenta e graduale evoluzione storico-teorica delle tradizioni popolari.

Ciascun gioco popolare ha tratto nutrimento necessario dal presente e dal passato introducendo gradualmente negli attuali itinerari di ricerca e d'insegnamento nuovi orientamenti didattici riconducibili alla ludo-etno-motricità (Parlebas), non è solo il singolo individuo che partecipa al gioco ma tutta la comunità territoriale. Se sociale ed individuale si integrano e si manifestano rendono il gioco popolare una vera e propria fucina inclusiva.

L'interesse nazionale ed internazionale per i giochi popolari ci riporta a questa riflessione di fondo: educare con semplicità attraverso il gioco originato dalla comunità territoriale e da essa proposto in chiave sociomotoria.

Diventa interessante riportare nel contesto scuola il gioco popolare locale territorialmente acquisito a corredo di un'organizzazione curricolare aperta e flessibile. Ciascun gioco si costituisce come una efficace alternativa per puntare a:

- inclusione;
- coinvolgimento di tutti gli alunni;
- sviluppo, potenziamento e acquisizione di abilità e competenze cognitive e motorie;
- raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine di ciascun segmento di scuola.

Va da sé che se il gioco popolare può rappresentare un valore aggiunto per l'alfabetizzazione sociomotoria in chiave inclusiva.

Ludo etnomotricità inclusiva

Numerosi studiosi di diversi ambiti di studio e intervento hanno, già da decenni, corroborato l'inscindibile correlazione tra processo di apprendimento e attività ludico-motoria, evidenziando l'importanza di promuovere tale rapporto fin dalla primissima infanzia. (Berthoz A. 1998).

Dewey, Montessori, Piaget sostengono il protagonismo delle attività ludico-motorie in età infantile in quanto è una delle modalità di apprendimento e conoscitiva più spontanea e naturale, e che favorisce l'acquisizione di capacità motorie coordinative, condizionali e di mobilità articolare.

Inoltre, nel filone degli studi sulla psicomotricità si ricorda Le Boulch (1985) il quale reputa il nesso tra attività ludica e movimento come una forma di aggiustamento progressivo e di consolidamento del corredo motorio del bambino. È attraverso il movimento che il bambino mette alla prova le proprie potenzialità motorie sperimentando numerose tipologie e modalità di movimento utili non solo ad interagire con il mondo esterno, ma anche per conoscere le proprie potenzialità. In tal senso, il bambino è considerabile come un "acrobata" (Gesell, 1985) che agisce secondo quelle che sono le sue potenzialità nel tentativo di "trasformare con risultati essenziali" l'ambiente circostante (Bernstein, Meinel, 1955, p. 141).

Queste capacità trasformative sono prevalentemente determinate "da una rigorosa evoluzione che segue una stadiazione biologicamente definita" (Meinel, 1955). Il bambino agisce sulla base di quelle che sono le sue peculiarità biologiche, le sue capacità, le sue motivazioni a compiere quel particolare movimento o a coordinarne di molteplici forme (Meinel, 1955). La libertà di scelta circa i movimenti che il bambino può compiere è, inoltre, l'esito di una complessa azione di selezione ed elaborazione delle informazioni più rilevanti e che lo motivano ad agire sulla base delle affordance che lo stesso ambiente offre. Montessori (1999) sostiene che il bambino ha, infatti, una mente assorbente, ossia in grado di cogliere le stimolazioni provenienti dall'ambiente fisico o sociale circostante e promuovere l'acquisizione di conoscenze e abilità. Inoltre, è proprio la Montessori che "teorizza le potenzialità cognitive e funzionali delle esperienze motorio-sensoriali

che impegnavano specificamente il canale visivo per “entrare in rapporti speciali con l’ambiente” (Montessori, 2001, p. 164)” (Ambretti, 2012.).

Inoltre, al fine di poter aiutarlo a potenziare le capacità di “controllare, adattare e trasformare i propri movimenti” (Meinel, 1955, p. 335), la progettazione e la programmazione delle attività didattiche riveste un ruolo fondamentale per favorire lo sviluppo psicofisico del bambino supportandolo nel processo di apprendimento di diverse forme di movimento, nella comprensione circa la loro differenziazione e nel potenziamento delle abilità motorie (Meinel, 1955). Vayer (1955), per esempio, evidenzia l’importanza di alcune operazioni concrete che si rivelano in relazione all’“uso funzionale” di alcune attività di gioco come lanciare, afferrare un oggetto, arrampicarsi, rotolare, saltare, disegnare, ecc. Spesso questi sono movimenti che non sempre vengono promossi nei contesti familiari, in quanto vi è una carenza di stimolazioni poiché si è orientati a proporre attività ludiche più sedentarie o vissute passivamente (es. guardando la televisione).

Al contrario, nella scuola dell’infanzia potrebbero essere strutturati percorsi che possano aiutare a ritrovare nel corpo e nel movimento la sua ludicità. In questo caso questa attività di progettazione potrebbe essere supportata dagli educatori e dai docenti che operano nei servizi educativi per la prima infanzia per mezzo di attività ludiche calibrate sulle potenzialità di ciascuno, proponendo giochi motori sulla base delle preferenze e dei movimenti prodotti dai bambini in modo spontaneo per poi passare ad attività più complesse, a seconda dell’età, come quelle proprie del gioco simbolico, di imitazione o di immaginazione. Come si evince dai principali documenti nazionali sull’educazione per la prima infanzia, le attività dovranno, infatti, essere progettate in modo flessibile e aperto e “da costruirsi in progressione e lontana da schematismi [...], coerente] con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile” (D.M. 3 giugno 1991 “Orientamenti per la scuola materna statale”, parte intitolata Il bambino e la scuola).

Fin dalla scuola dell’infanzia la programmazione delle attività ludico-motorie dovrà:

- essere coerente con le indicazioni che emergono dagli orientamenti e indicazioni ministeriali;
- rispondere alle esigenze degli studenti, tenendo conto delle fasi di crescita;
- rientrare nell’ambito di un modello teorico-operativo confermando che “neanche l’educazione motoria...può sfuggire a una fondazione epistemologica dei programmi, in quanto gli interventi sono risoluzioni di problemi educativi e non trasmissioni di modelli motori” (Varchetta, 1988, p. 85).

Va però ricordato che, un ambiente di apprendimento che abbia l’intenzione di restituire dignità e valore al gioco e al corpo in movimento, non può prescindere da un’azione di progettazione e programmazione di esperienze didattiche che offrano al bambino in formazione l’occasione di sentirsi riconosciuto e valorizzato all’interno di uno spazio in cui può liberamente esprimere i suoi naturali bisogni di movimento, socialità, gioco e intimità.

La programmazione di un’attività ludico motoria a misura di bambino

Utile, a tal proposito, potrebbe essere seguire le seguenti fasi per la programmazione di attività in modo personalizzato e a misura di bambino:

Fase I Individuare finalità ed obiettivi di natura didattico-educativa coerenti con le indicazioni provenienti: • dai programmi ministeriali • dal Ptof • dalla programmazione di sezione
FaseII Definire e valutare il target di riferimento delle attività che si intende proporre ovvero compiere una: • valutazione generale dei soggetti sotto il profilo auxologico ed in rapporto all’età ed al sesso; • previsione di massima dei tempi di svolgimento e di alternanza delle fasi di sviluppo ponderale e staturale; • analisi e valutazione “su campo” del grado di sviluppo psicomotorio; • definizione dei “bisogni motori” dei soggetti. • definizione delle eventuali difficoltà motorie generali e specifiche di tutti e di ciascun alunno.

Fase III Scelta degli spazi e strumenti che variano in base a
• Et� sesso e caratteristiche morfo-strutturali degli alunni • tipologie di attivit� ludico- motorie • disponibilit� dei luoghi • organizzazione interna alla scuola
Fase IV Organizzazione delle attivit� in termini di contenuti che richiede la
• predisposizione di un piano di esperienze motorie e la relazione intercorrente tra di esse per l'acquisizione di abilit�; • Predisposizione di un ambiente di apprendimento motorio ricco di opportunit� esperienziali; • Costruzione di uno o pi� itinerari motori indispensabili a costruire abilit� e competenze attraverso una rete di esperienze.

Sulla base di tali considerazioni si ritiene opportuno riflettere sul ruolo del professionista-progettista che dovrebbe possedere le competenze appropriate per favorire tali processi attraverso la progettazione di attivit  didattiche che in modo globale coinvolgano il bambino attivamente sfruttando le potenzialit  accattivanti del gioco in tutte le sue forme e modalit  di attuazione. Inoltre, sarebbe opportuno essere ben consapevoli di quelle che sono le tappe di sviluppo delle abilit  motorie anche per poter offrire opportunit  educative utili attraverso la progettazione di attivit  di *cooperative learning* o diadiche in cui possano essere coinvolti bambini di sezioni differenti. Grazie alla possibilit  di interagire con dei compagni pi  grandi e pi  competenti, relativamente a particolari movimenti da compiere in alcune attivit  ludiche, tali occasioni potrebbero essere vantaggiose per favorire lo sviluppo di abilit  non solo motorie, ma anche sociali, comunicative. Altrettanto utile potrebbe essere la proposta di giochi tradizionali, che in passato si era soliti praticare all'aperto o nel cortile di casa, che favorivano un apprendimento per esplorazione e per scoperta. Tali attivit  dovrebbero essere accompagnate a esercizi metacognitivi che possano essere utili al bambino per assumere consapevolezza sul proprio corpo e sulle modalit  attraverso cui compie specifici gesti e movimenti.

La scuola si apre pertanto alla programmazione di un curriculum possibilista capace di cogliere il ruolo del gioco in chiave socio motoria inclusiva. Del resto l'educazione con il gioco e attraverso esso   una delle naturali e principali modalit  di accesso ai saperi nella scuola dell'infanzia. Alla valorizzazione del gioco e di tutte le sue varianti, corrisponde l'esplorazione e la ricerca (capire e leggere la realt  circostante), la vita di relazione, la mediazione didattica (sviluppare l'apprendimento ed organizzare le conoscenze, l'osservazione, la progettazione e la verifica (per portare avanti un curriculum sulle effettive esigenze dei bambini), la documentazione (aspetto innovativo perch  risponde all'esigenza di rendere visibile il progetto attraverso strumenti di diverso tipo (verbali, grafici ed audiovisivi) (Casolo, F., 2011).

Proposte secondo delle modalit  di ricerca-azione, la didattica ludico-sportiva con i giochi tradizionali potrebbe essere condotta utilizzando un modello e un approccio pedagogico non direttivo, ma che favorisca il *self-directed learning* grazie a un'accurata progettazione delle attivit  proposte, affin  che queste tengano conto della globalit  della persona, aiutino i bambini a comprendere e a seguire regole specifiche e a condividere spazi, materiali, ecc.

Gli obiettivi che si prefigge di raggiungere sono elastici e fanno riferimento:

- alla creativit  sviluppata attraverso l'espressione ludica;
- a forme di libera espressione e comunicazione motoria;
- alla dinamicit  del gruppo classe;
- a un orientamento propositivo.

Le verifiche e la valutazione sono basate sulla riflessione e la condivisione, attraverso:

- la stimolazione dell'intelligenza personale (intra e inter);
- l'utilizzo del linguaggio corporeo;
- la promozione dell'autonomia organizzativa;
- la realizzazione di una trasversalità cognitiva (il corpo per la costruzione di altri saperi).

La promozione della qualità degli interventi formativi attraverso una progettualità di ricerca e d'intervento che, parta dall'analisi dei bisogni concreti degli alunni, valorizzi le risorse materiali e professionali; la realizzazione di curricula trasversali e interdisciplinari in spazi di ricerca che si connettano anche al tessuto territoriale di riferimento.

I contenuti didattici dell'educazione ludico-motoria nella Scuola d'Infanzia sono identificabili con obiettivi definiti nei vari campi d'esperienza che fanno riferimento a:

- sviluppo delle discriminazioni senso-percettive (visive, uditive, tattili, cinestesiche);
- sviluppo degli schemi motori di base e degli schemi posturali;
- sviluppo delle capacità motorie e in particolare quelle coordinative (coordinazione, equilibrio statico e dinamico, differenziazione e ritmo, orientamento del corpo nello spazio e nel tempo, anticipazione);
- presa di coscienza del valore del corpo sia nelle sue valenze espressive che sotto l'aspetto igienico-salutistico;
- ruolo primario al gioco (valorizzazione), inteso nelle sue varie accezioni (vero modo di essere del bambino).

Conclusioni

La scuola attuale nel ripercorrere il passato si apre ad una possibile integrazione di itinerari educativi curricolari ed extracurricolari che mixando nuove e vecchie attività ludiche offre un ventaglio di opportunità più vasto alle generazioni in formazione coinvolgendo nel processo famiglia enti territori comunità circoscrizioni per la definizione di un profilo curricolare sempre più a misura di alunno. Del resto nella parte introduttiva dei documenti ministeriali dedicata alla scuola dell'infanzia e primaria intitolata società e cittadinanza si puntualizza la specificità educativa del territorio al punto da definire i connotati di una scuola inserita all'interno di un possibile sistema formativo integrato, evidenziando la specificità di ciascuna comunità educante con le sue legittime peculiarità educative. (Butler J., Storey B., Robson C. 2012). Tra le varie attività a carattere ludico motorio ruolo privilegiato viene attribuito al gioco popolare, il cui ruolo viene richiamato anche dalla Agenda 2030 a proposito della sostenibilità educativa per una cittadinanza consapevole ed ecologica.

Non si tratta solo di usare il gioco nelle sue plurime forme per veicolare messaggi ma il corpo attraverso il gioco popolare è esso stesso espressione di socialità e/o accessibilità a questa. La corporeità socio-ludiforme è il fine ultimo di una società aperta, possibilista ma soprattutto inclusiva.

References

- Ambretti A. (2012). *Didattica in movimento* (a cura di Sibilio M. e D'elia F.). Brescia: La Scuola..
- Aucouturier B., Darrault I., Empinet J. L. (1986). *La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia*. Roma: Armando.
- Berthoz A. (1998). *Il Senso del movimento*. London: McGraw-Hill Companies.
- Bruner J. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Bruner J.S. (1971). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Roma: Armando.
- Bruner J. (1999). *Il Gioco. Gioco e realtà sociale*. Roma: Armando.
- Bruner J. (2006). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

- Butler J., Storey B., Robson C. (2012). Emergent learning focused teachers (ELF's) and their ecological complexity worldview. Sport, Education and Society.
- Casolo F. (2011). Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Milano: Vita e Pensiero. Cinguetti P., Mischi S. (1980). L'espressione psicomotoria, proposte per l'attività ludica psicomotoria, logico percettiva, musicale per la scuola dell'infanzia. Roma: Edital.
- De Vroede E., Renson R. (2005). Traditional games in Flanders: State of the art. In Lavega (Ed.), Games and Society in Europe. Barcelona: European Traditional Games and Sports Association. Dellabiancia M. P. (1999). Gioco e giocosport nella scuola dell'infanzia e primaria. Roma: Armando. Dundes A. (1978). Essays in Folkloristics. Folklore Institute: Meerut.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1999). Manuale di pedagogia generale. Bari: Laterza.
- Gardner H. (2002). Forme mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze. Milano: Feltrinelli.
- Meinel K. (2011). Teoria del movimento. Roma: Società stampa sportiva.
- Montessori M. (2001). Educare alla libertà e introduzione alla pedagogia. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2007). Il segreto dell'infanzia, gli elefanti saggi. Opere di M. Montessori. Milano: Garzanti (quarta ristampa).