

SAGGI – ESSAYS

GIOCHI POPOLARI INFANTILI: POTENZIALITÀ DIDATTICHE DI UN PATRIMONIO STORICO-PROGETTUALE NEI CONTESTI SCOLASTICI

CHILDREN'S TRADITIONAL GAMES: DIDACTIC POTENTIAL OF A HISTORICAL-DESIGN HERITAGE IN SCHOOL CONTEXTS

*di Carmen Palumbo (Università di Salerno) e di Antinea Ambretti (Università di Salerno)**

Nelle pagine introduttive ai giochi popolari fanciulleschi, Pitrè descrive le attività di gioco come una forma di «passatempi creativi» che servono ad acuire la mente e a sviluppare le forze fisiche, anticipando, di oltre un secolo circa, le successive riflessioni sulla prasseologia motoria (Parlebas, 2010). I giochi popolari, espressione di innocenti trastulli (Pitrè, 1888) aiutano i bambini a prendere parte alla costruzione della propria storia, evidenziando la forte relazione tra i giochi e lo sviluppo evolutivo infantile, da cui dipende quello delle comunità da cui trae origine.

Nel corso dell'evoluzione storico scolastica si è formalizzata, gradualmente, la necessità di inserire nei percorsi scolastici curricolari sia giochi del passato che le più attuali metodologie didattiche, ricreando ambienti e situazioni di gioco interattive e dinamiche, non semplicemente riprodottrici ed esecutive, ma propositive e creative (Almond, 1986). I giochi popolari offrono, infatti, una originale interpretazione dei fenomeni umani sociali, confermando che «la cultura è dapprima giocata» (Huizinga, 2002). Questa enfasi sulle me-

* Il presente contributo è frutto di una scrittura condivisa. Al fine del riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Carmen Palumbo il par. 1; ad Antinea Ambretti i parr. 2 e 3.

torie ludiche del passato sollecita un'interessante riflessione sul patrimonio popolare, a partire dai giochi tradizionali da presentare all'infanzia, fin dalla prima scolarizzazione.

In the introductory pages to popular children's games, Pitrè describes play activities as a form of «creative pastimes» which serve to sharpen the mind and develop physical forces, anticipating, by over a century or so, the subsequent reflections on motor praxeology (Parlebas, 2010, pp. 131-148). Traditional games, expression of innocent amusements (Pitrè, 1888) help children to take part in the construction of their own story, highlighting the strong relationship between games and childhood evolutionary development, on which that of the communities from which it originates depends. In the course of the historical evolution of the school, the need to include both games from the past and the most current teaching methodologies in school curricula has been gradually formalized, recreating interactive and dynamic environments and game situations, not simply reproductive and executive, but propositive and creative (Almond, 1986). Traditional games offer an original interpretation of social human phenomena, confirming that «culture is first played» (Huizinga, 2002). This emphasis on playful memories of the past calls for an interesting reflection on popular heritage, starting with traditional games to be presented to children, right from first schooling.

1. Giocchi popolari nel curriculum della scuola dell'infanzia e primaria.

L'interesse scientifico per le attività di gioco come patrimonio storico culturale è rappresentativo di uno spazio investigativo che abbraccia e riflette la società contemporanea, costituendo un sistema complesso che interagisce culturalmente con molti altri sistemi, come quello sociale, educativo, politico ed economico.

Secondo le riflessioni di Parlebas, Lavega, Plath (Plath, 1998, p. 11) l'origine dei giochi tradizionali è contemporaneo a quello delle

società, dallo sciamano al mago, infatti, il gioco fin da epoche primitive, ha rappresentato una preziosa modalità per entrare a contatto con le comunità e con le loro tradizioni e ritualità locali.

I giochi sono costantemente presenti nell'infanzia di ciascun individuo, sia come eredità culturale tramandata da una generazione all'altra, sia come naturale forma di appartenenza locale e territoriale.

A tal proposito, nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e primaria*, si sottolinea che la scuola per puntare, fin dalla prima scolarizzazione, al raggiungimento di traguardi per le competenze, al termine di ogni segmento scolastico, deve ricercare strategie didattiche plurime e diversificate per sostenere adeguatamente la formazione dell'uomo e del futuro cittadino.

Rispetto alle modalità di insegnamento diffuse, i giochi popolari si inseriscono come forma autentica di condivisione di codici e modalità di scambi relazionali diversificati (Parlebas, 2005) che riflettono la rimodulazione personale di esperienze definite in un contesto storico sociale culturale (Lagardera & Lavega, 2003). Il loro inserimento nel contesto scuola offre una consistente varietà di opportunità che armonicamente si mixano a nuove esperienze vissute da ogni alunno scolasticamente.

I giochi popolari, si presentano in tal senso, come modalità didattica «per la realizzazione di efficaci interventi educativi ai quali sono funzionali la ricchezza e varietà di configurazioni esperienziali, la ricchezza e varietà di codici linguistici» (Schettini, 1998, p. 73) in grado di garantire l'integrazione dei saperi all'insegna della riscoperta e del recupero della tradizione locale.

La realtà locale è un patrimonio socio culturale importante in quanto

Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. Nel suo itinerario formativo ed esistenziale lo studente si trova a interagire con culture diverse, senza tuttavia avere strumenti adatti per comprenderle e metterle in relazione con la propria. Alla scuola spetta il

compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta (Miur, 2012).

Dalla lettura del territorio la scuola matura idee progettuali sempre più accattivanti e rispondenti alle aspettative della comunità locale e individua tradizioni, usi, abitudini, credenze, miti e leggende localmente riconosciuti e nei quali ciascuna piccola comunità di persone, in essa presente, si riconosce.

Ne consegue che i giochi di tradizione non sono soltanto quelle attività ludiche infantili che si giocavano un tempo nei cortili o nei campi, quei giochi le cui regole sono state descritte dai ricercatori del folklore come Pitré, Nieri o Bernoni, ma anche tutti quei giochi con regole che contengono stimolazioni e rispondono a necessità che possiamo definire tradizionali, in quanto presenti e comuni anche all'infanzia odierna.

Esiste un rapporto stretto fra i giochi del passato e del presente, entrambe le tipologie sono riconducibili alle caratteristiche socio-culturali nel quale questi si sviluppano:

Le polemiche attorno a questo argomento non sono state poche e si è andati dalla posizione estrema di Johan Huizinga (tutta la cultura nasce dal gioco), a quella altrettanto estrema di Juliette Grange (il gioco è una scoria culturale, una memoria di riti e di pratiche del passato). Che cosa è per noi il gioco tradizionale, l'alfa o l'omega della cultura? Per Rogers Caillois il gioco è "consustanziale" con la cultura, esso si inserisce fra le manifestazioni sociali e contribuisce a definirle. Per Pierre Parlebas il gioco è una produzione sociale che si inserisce come le altre in un contesto che essa stessa contribuisce a definire (Staccioli, 1987, p. 59).

Tali caratteristiche, paradossalmente pur essendo riferite ai "giochi del passato" rispondono pienamente alle attuali indicazioni ministeriali, che individuano nelle varie tipologie di gioco e movimento una variante sociale fondamentale nei processi di socializzazione.

In questa prospettiva ai docenti spetta realizzare progetti educativi e didattici coerenti e «necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare» (MIUR, 2012).

Costantemente la scuola, sia pure implicitamente, si fa luogo di mediazione tra il vecchio e il nuovo integrando in itinere attività di gioco plurime e diversificate riconducibili alla tradizione attuale e del passato. Non di rado, è possibile individuare nelle guide a disposizione dei docenti della scuola dell'infanzia il riferimento ai giochi della tradizione e il suggerimento a una rivisitazione degli stessi, nonché a un possibile riferimento didattico per

- mediare apprendimenti
- favorire acquisizione di abilità e competenze.

Soprattutto “quei giochi” contengono stimolazioni e rispondono a necessità che si definiscono tradizionali, in quanto presenti e comuni ai bambini di oggi come a quelli di ieri.

Ne deriva che:

I giochi di tradizione non sono soltanto quelle attività ludiche infantili che si giocavano un tempo nei cortili o nei campi, quei giochi le cui regole sono state descritte dai ricercatori del folklore come Pitré, Nieri o Bernoni, ma anche tutti quei giochi con regole che ciascuno di noi ha forse giocato o visto giocare nella propria infanzia (Staccioli, 1987).

Nella scuola dell'infanzia il gioco diviene il motore di tutta l'attività didattica formativa, quello *tradizionale* in particolare, assume connotati di complessità e di strutturazione variamente articolati. Può essere gioco motorio e psicomotorio, anche combinato a quello linguistico, grafico e simbolico che il docente propone per la costruzione di una serie di abitudini e di rapporti comportamentali interindividuali, concorrenti a formare la sua personalità, mentre costituiscono, al contempo, i traguardi dell'attività didattica di questo segmento.

Considerato parte fondamentale della cultura popolare, il gioco tradizionale mantiene la produzione spirituale di una città, in un certo periodo storico e allo stesso tempo è sempre in trasformazione, incorporando creazioni anonime, di generazioni che si susseguono e il loro scopo è soprattutto di identificazione sociale.

Rispetto ai giochi attuali, quelli tradizionali secondo Lavega (2004) sono:

- sono giocati dai bambini per lo stesso piacere di giocare;
- sono gli stessi bambini che decidono quando, dove e come giocano;
- rispondono alle esigenze fondamentali dei bambini di stare insieme;
- avere regole di facile comprensione, memorizzazione e conformità;
- le regole sono negoziabili;
- non richiedono molto materiale o costi;
- sono semplici da condividere.

Dunque, si potrebbe sintetizzare che essi sono pienamente rispettosi delle specificità dell'età infantile, soprattutto della fascia d'età tre-sei anni, che frequenta la scuola dell'infanzia.

Per contro, l'attuale scuola dell'infanzia è sempre più coinvolta nella complessità educativa che richiede un adeguamento progettuale che affida buona parte della propria sfida educativa all'uso ludico-ricreativo delle nuove tecnologie.

Appare, infatti, difficile ipotizzare una possibile integrazione tra livelli ludici diversi, ma che contribuiscono allo stesso tempo in modo significativo allo sviluppo dell'alunno.

Non si tratta né di bandire l'uso delle tecnologie in chiave ludica, né di arginare un possibile ritorno alle origini della ludicità, per cui un tappo di sughero può diventare strumento di gioco.

L'ipotesi più plausibile appare, secondo riferimenti internazionali, quella di una concreta integrazione tra innovazione e tradizione, a partire dalle relative specificità dei giochi:

- Opinions for traditional games:

Traditional, because beside in kindergarten these games can be played at home with adults, they develop skills in playing the game and children want to assert themselves through successful performance of it. These

games generally involve role playing, children are highly motivated by the opportunity to be someone else (other than a child) – butterfly, doctor and so on. Most of traditional games include physical activities, require cooperation, and intellectual engagement (memorization). This stratification also motivates children to choose these games. Through these games children are active in all seasons (games in the meadow, grass, forest, on fresh air, driving in a sledge, skating, making a snowman). It brings children joy, a feeling of happiness and satisfaction, favorable effect of the sun's rays as well as durability and immunity. Children develop responsibility and obligation to keep their things and requisites (stick, rope, bow and arrow, sledge, skis ...), and to understand and accept the established or agreed upon rules of the game.

- Opinions for contemporary games:

The contemporary ones are more dynamic, they allow children to solve problems, strengthen confidence, develop awareness of self, as well as critical and creative thinking. Encourage children to construct their knowledge themselves. Encourage and assist the development of literacy (vocabulary development, differentiation of letters, words and reading preparation). Introduce mathematical symbolism and issue through the introduction of numbers, geometric shapes and figures, measurement, presentation, etc. Children are introduced to modern technology; they acquire skills and abilities to use it (different tools and their application and benefits). Through these games children learn how to process data (observe, solve problems, organize, communicate and present data). Children are placed in a position to choose to explore, learn by following their goals and interests (Cackova, Petrovskaa & Sivevskaa, 2013).

Le guide didattiche, in uso nelle scuole dell'infanzia, propongono una classificazione dei giochi in base al tipo di relazioni e di coinvolgimento sociale, distinguendoli in:

- giochi psicomotori in cui non è prevista relazione tra i partecipanti;
- giochi cooperativi in cui due o più giocatori cooperano nella stessa squadra;
- giochi di opposizione in cui i partecipanti sono rivali;

- giochi di opposizione-cooperazione in cui i membri di ciascuna squadra cooperano per sconfiggere la squadra opposta;
- giochi tradizionali individuali (come la trottola, i birilli) e di gruppo (ruba bandiera, guardie e ladri).

In merito ai giochi tradizionali, di solito le guide li collocano nell'area delle tematiche folkloristiche, in concomitanza di eventi come Natale, Carnevale, Pasqua evidenziando i legami tra eventi pagani e religiosi e popolarità sottesa e descrivendo miti e leggende, che nel corso del tempo hanno contribuito alla definizione dei giochi e all'articolazione di questi, nonché alla loro diffusione su scala nazionale.

La varietà delle strutture e delle condizioni contestuali sottesa a ciascun gioco tradizionale può indicare tensioni, aspettative, idealità (relazionali, personali, culturali) estremamente diversi e fra loro contrastanti. Sperimentare certe forme ludiche, piuttosto che altre, determina conseguenze:

- sulla persona;
- sul contesto;
- sulla stessa costruzione del senso di sé.

Pertanto, alla valorizzazione di un certo tipo di attività ludiche, piuttosto che di altre, corrisponde lo sviluppo di competenze socio-culturali e relazionali specifiche.

Queste capacità possono esse scomposte in quattro diverse categorie:

1. conoscenza delle regole, ossia delle possibili varianti, dei possibili sviluppi che il gioco può determinare;
2. conoscenza delle condizioni di realizzazione e delle possibili reazioni che il gioco può sollecitare negli alunni;
3. conoscenza degli aspetti fondamentali che vengono stimolati dal gioco relativi alle potenziali sollecitazioni stimolazioni intellettuali, psicologiche e sociali;

4. conoscenza del contesto socioculturale.

Al di là delle distinzioni e delle classificazioni di giochi tradizionali e non, mutate dai vari settori umanistico-scientifici, riconducibili alla distinzione fra giochi funzionali, edonistici, figurativi etc. proposta da Chateau, o quella fra giochi di esercizio, simbolici, costruttivi e di regole, suggerita da Piaget: «anche la classificazione più elaborata che viene oggi utilizzata dalle ludoteche italiane non può far luce su tutte le stimolazioni che un gioco contiene» (Staccioli, 1987).

Da qui la necessità di definire proposte didattiche, strutturate in relazione al principio semplice della deviazione, per consentire al docente di sollecitare la consapevolezza della corporeità e delle relative condotte motorie del bambino, scegliendo contesti mutevoli e condizioni diversificate nell'ambito delle attività ludico-motorie.

La deviazione fa sì che ciascun alunno arricchisca il proprio bagaglio socio-motorio, tramite l'utilizzo diversificato di schemi motori statici e dinamici, aumentando gradualmente il livello di sollecitazione e di difficoltà di esecuzione richiesta, in modo da far esperire tutte le opportunità motorie possibili in relazione alla proposta ludico-motoria.

A tal proposito Parlebas (2001) non ha dubbi nel ritenere che:

La distribución de centenares de prácticas físicas y deportivas en categorías coherentes desde el ángulo de la acción motriz constituye una herramienta de primer orden para el educador. Ante un sinfín de especialidades, el motricista se ve obligado a elegir. Y antes de perderse en pseudorefinamientos didácticos de interés secundario, es necesario que considere los grandes tipos de prácticas que podrá poner al servicio de su proyecto pedagógico [...]. Para que los efectos obtenidos coincidan o por lo menos se acerquen a los efectos perseguidos, es vital que se ayude a realizar las elecciones pedagógicas mediante el conocimiento previo de las consecuencias que entrañan las diferentes categorías de situaciones motrices (p. 164).

Gli insegnanti, dunque, devono partire dall'analisi dei presupposti motori che si riflettono nelle attività di gioco, a livello delle capacità coordinative e nelle abilità di movimento già esistenti (Meinel,

2011). In particolare, lo sviluppo delle capacità e abilità motorie, potenzialmente sollecitato dai giochi popolari, richiede la necessità infantile di poter svolgere un insieme di attività ludico-motorie per lo sviluppo della coordinazione motoria nonché di varie forme di movimenti (Meinel, 2011).

Pertanto, attraverso proposte operative semplici, è possibile, fin dal primo anno della scuola d'infanzia, coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea.

Tra i vari traguardi indicati nei documenti ministeriali, vi è il riferimento allo sviluppo degli schemi motori a corredo di una evoluzione psicofisica che si matura durante un percorso scolastico che comincia all'età di tre anni con la scuola dell'infanzia.

Durante questo delicato periodo di vita e scolastico, si sollecita l'acquisizione di apprendimenti motori via via sempre più complessi per cui la motricità rappresenta un momento essenziale in cui la corporeità si arricchisce di significati comunicativi ed espressivi che contribuiscono al raggiungimento dell'autonomia dell'alunno personale e sociale: «Il processo evolutivo del bambino, tramite l'esperire di schemi posturali e motori che vengono adattati a molteplici situazioni-gioco, progressivamente gli consente il riconoscimento del proprio corpo e delle sue parti, sia in forma statica che dinamica» (Casolo, 2015, p. 122).

Dunque, lo sviluppo motorio, intellettuale-cognitivo, affettivo, relazionale, sociale e morale non può prescindere dall'area motoria e, in particolare, le attività di gioco consentono di

Acquisire competenze significa giocare, muoversi, manipolare, curiosare, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e il confronto tra proprietà, quantità, caratteristiche, fatti; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise; essere in grado di descrivere, rappresentare e immaginare, ripetere, con simulazioni e giochi di ruolo, situazioni ed eventi con linguaggi diversi (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, settembre 2012).

2. *Gioco tradizionale: il patrimonio ludico del passato e del presente, per lo sviluppo di abilità socioculturali infantili.*

La possibilità di esplorare l'ambiente e di sperimentare la realtà, che si realizza *nel* e *attraverso* le varie espressioni di gioco, rappresenta un obiettivo ineludibile della formazione globale della persona.

Nella tradizione scolastica infantile, soprattutto se ci si sofferma sulla scuola dell'infanzia, esiste un limitato numero di "strutture ludiche", che danno luogo ad un numero infinito di varianti, riconducibili alla determinazione *ambientale e culturale*. Ad esempio: la dicotomia prendere/scappare, è una struttura comune ad un gran numero di giochi. Molte volte, durante il gioco stesso si ridefiniscono i confini e i limiti del prendere e/o scappare per cui "non si può prendere chi si trova seduto per terra", o "chi scappa non può uscire".

Prendere e scappare può essere compito di un singolo o di un gruppo; chi scappa ed è preso può divenire colui che prende, etc. Ne consegue che da un gioco si originano altri giochi con altre regole "secondarie" di gioco definite sia dalla cultura locale o temporale, sia dalle specificità del gioco di tematiche o di personaggi specifici:

Conoscere un gioco significa molto di più che saperlo giocare o riuscire a percepirne il legame con il mondo degli adulti o dei bambini. Per chi lavora nella scuola, conoscere un gioco è anche saperlo insegnare al momento opportuno, alle condizioni più adatte per la sua riuscita. Riuscita che va letta sia in chiave di adesione dei ragazzi cui è rivolta la proposta, sia in chiave di dispiegamento delle potenzialità educative che il gioco emana (Staccioli, 1987).

Appare evidente a un'attenta analisi che i giochi tradizionali sono i precursori dei giochi attuali in quanto sono

portatori di grosse stimolazioni intellettuali, psicologiche e sociali; in secondo luogo, perché rappresentano un mezzo di comprensione del contesto socioculturale. Piccoli giochi di gruppo mettono spesso in moto una serie di capacità che a volte l'insegnante cerca con fatica di stimolare attraverso attività specifiche (percezione spaziale, linguaggio, matematizza-

zione...); può essere perciò utile individuare quali sono i giochi di tradizione che possono essere proposti a bambini di quattro/cinque anni, giochi che sono anche portatori di caratteristiche educative specifiche (Staccioli, 1987, p. 60).

A tal riguardo, Parlebas non ha dubbi nel ritenere che ciascun docente fin dalla scuola dell'infanzia debba recuperare i giochi del passato, per favorire lo sviluppo psicofisico dei bambini del presente, dal momento che le azioni motorie che spontaneamente si mettono in atto durante i giochi sono rappresentative delle caratteristiche di ciascun alunno:

todas las técnicas corporales, sean las que sean, pueden ser analizadas en términos de conducta motriz, tanto las situaciones desde los juegos del Gavilán y la pelota cazadora como las de lanzamiento de disco, esquí y expresión corporal. Desde esta perspectiva, ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, su descodificación motriz etc. [...] cualesquiera que sean la época y el lugar, todas las prácticas de educación motriz realizan una intervención con el objeto de influir en las conductas motrices de los participantes. He aquí la clave de la educación física, el que en todos los casos se trata sin duda de una pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 2001, p. 173).

Nel Decreto Ministeriale 3 giugno 1991, Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali si legge nel campo di esperienza Il corpo e il movimento che la forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva a quella socializzante a quella creativa.

Occorre quindi conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali (Palumbo, 2016 p. 86).

Ne consegue che spetta al docente selezionare l'itinerario ludico più consono alla fascia d'età dei propri alunni, in quanto il percorso scolastico dell'infanzia è intriso di giochi e attività ludico-motorie

che rappresentano i valori, le passioni, le aspettative, le illusioni i miti le leggende locali e non.

Suggerire la possibilità di recuperare giochi e contesti che favoriscano la individualizzazione, il piccolo gruppo, la cooperazione, l'accettazione dell'altro, la diversità, l'autonomia, significa rispondere alle aspettative ministeriali, che fin dalla scuola dell'infanzia, invitano i docenti a procedere

verso lo sviluppo di cittadini consapevoli, ma anche attivi, attenti, propositivi, divertenti, non omologabili. E allora non basta creare campi da gioco, strade per giocare, spazi condominiali e palestre all'aperto. Non basta consentire di giocare. Non basta consentire il gioco differente, occorre creare quella che è stata chiamata "comunità come spazio pubblico", dove la diversità sono di casa e dove l'incontro si poggia sul rispetto delle diversità. In questa comunità ludica occorre accogliere certi giochi piuttosto che altri (Staccioli, 2010).

Diventa, pertanto, complessa la scelta e la progettazione di itinerari ludici variegati, che dovrebbero in primo luogo soddisfare l'esigenza di favorire l'integrazione tra «comportamenti motori osservabili e logiche interne messe in atto durante il gioco stesso» (Lagardera & Lavega, 2004).

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia del 2012, costantemente, invitano i docenti fin dalla scuola dell'infanzia alla costruzione di itinerari originali «non lineari» attenti:

- alle singole esigenze e ai differenti stili cognitivi di ciascun discente (Sibilio, 2014);
- allo stesso tempo rispettosi delle caratteristiche socioculturali del contesto sezione.

Durante l'attività ludica si mette in scena un bagaglio motorio a carattere socioculturale che esprime sia la singolarità personale che la specificità popolare di chi lo mette in atto. Si assiste, pertanto, all'integrazione tra espressione personale e logica interna del gioco, per cui nell'attività ludico-motoria si riflette costantemente la realtà

locale e la sua cultura di riferimento. Secondo Lavega (2004) si evidenzia che:

a) Every motor practice carries an internal logic that express a singular set of motor actions;

b) While taking part in a motor activity, a person is able to get adapted to what the internal logic demands and to the processes that arise as a result of the motor behaviors;

c) The motor behavior does not reflect only the person's motricity, but also cognitive, affective, emotional and relational components, i.e., it comprehends the human being wholeness;

d) A motor practice which is part of the same motor action area activates the same structural tendencies, makes the protagonists face the same problems and/or make them go through adaptations which share a similar nature, resulting in similar consequences upon their personalities.

e) The motor action area can be applied in not very organized motor situations, through games and sports (p. 56).

L'inserimento nella scuola dei giochi tradizionali potrebbe orientare i piccoli alunni ad un modo diverso di pensare la competizione, di stare insieme, di confrontarsi con l'altro e di utilizzare oggetti ludici non standardizzati mettendo a disposizione dei piccoli alunni fin dalla prima scolarizzazione, una consistente varietà di opportunità evolutive.

Difatti,

quanto più ricca sarà l'esperienza dell'individuo, tanto più abbondante sarà il materiale di cui lui potrà disporre. Quanto più il bambino avrà visto, udito e sperimentato e quanto più avrà conosciuto e assimilato, quanto maggiore sarà l'entità di elementi della realtà che avrà avuto a disposizione della sua esperienza, tanto più significativa e feconda – a parità d'ogni altra condizione – riuscirà la sua attività immaginativa (Vygotskij, 1972, pp. 29-31).

Sulla scia di Vygotskij, Bruner (Bruner, Greenfield, Oliver et al., 1996) propone una “cultura dell'educazione”, precisando che questa non può che realizzarsi grazie alla relazione tra cultura e gioco. È nei rapporti interpersonali e nelle pratiche sociali che si costruiscono le

competenze di base che successivamente vengono interiorizzate nelle forme del pensiero e del ragionamento. Un processo che non può che realizzarsi attraverso la mediazione della corporeità in movimento, perché consente di potenziare e moltiplicare l'uso delle proprie capacità, di mediare le proprie esperienze, di acquisire determinate specializzazioni, grazie all'«interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare» (Bruner, Greenfield & Oliver, 1968, pp. 320-321).

Alla base di un percorso ludico-motorio popolare sottostà, infatti, l'occasione di vivere esperienze inusuali, grazie ad itinerari educativi divergenti, orientati alla sollecitazione di proposte didattiche, basate sulla riconsiderazione di infiniti modi possibili di agire e di pensare: «Chi si muove giocando o chi si impegna in giochi motori – come è stato più volte sottolineato – non agisce solo con il corpo, ma lo orienta verso idealità più o meno consapevoli, verso attese più o meno dichiarate, verso direzioni socioculturali più o meno esplicitate» (Staccioli, 2010, p. 156).

La conoscenza di altri modelli ludici, rispetto a quelli solitamente dominanti, mette il bambino di fronte alla ricerca di strade possibili, per agire giocando secondo modalità paradossali.

Lavega e Parlebas nei loro percorsi di ricerca e sperimentazione su campo, hanno evidenziato le possibili e necessarie confluente tra giochi tradizionali e attuali, concludendo che il gioco tradizionale in tutte le sue forme, rappresenta una fonte inesauribile di conoscenza sia per il discente che per il docente.

Tocca perciò alla scuola recuperare questa carenza ricostruendo in altra sede quelle condizioni che caratterizzavano i giochi tradizionali di gruppo infantili. Il problema è da una parte quello di ricostituire nella scuola un tessuto socio-affettivo simile a quello nel quale questi giochi si sono sviluppati (piccolo numero di bambini, eterogeneità delle età etc.) e dall'altra quella di conoscere quali forme di gioco siano più adatte (come tematica, come struttura, come possibilità di variazione e trasformazione di regole, come potenzialità di apprendimento) ai bambini nelle età che ci interessano (Staccioli, 1987).

Queste osservazioni potrebbero essere la premessa per ipotizzare dei percorsi didattici che prevedano non solo la semplice riedizione di giochi di tradizione, ma anche la messa in atto di una serie di esperienze di osservazione e di valutazione, volte ad accertare le adesioni in termini di interesse e in termini di capacità dei bambini alle stimolazioni proposte.

Le attività di gioco, infatti, durante la scuola d'infanzia, così come indicato dai documenti ministeriali sono finalizzate a:

- Chiarire il rapporto tra corpo e cognizione, in una chiave bioeducativa della didattica, all'interno della quale il movimento e la corporeità, oltre a facilitare le diverse dimensioni della relazione di gruppo, contribuiscono alla costruzione della conoscenza (promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali ed affettive);
- Acquisire attraverso il gioco e il movimento principi spaziali, analogici, relazionali (esplorare lo spazio, comunicare, relazionarsi attraverso il corpo ed il gesto);
- Indirizzare l'attività ludico-motoria allo sviluppo di una sempre crescente consapevolezza delle proprie potenzialità e della capacità di svilupparle (favorire attraverso la conquista di traguardi personali l'autostima);
- Indirizzare verso l'educazione emozionale, rilanciando la sua multifattorialità e la sua connotazione educativo-formativa (favorire il controllo delle proprie emozioni sollecitando la dimensione emotiva del bambino);
- Promuovere una funzione "diagnostica" della comunicazione non verbale, strumento di decodifica di richieste e bisogni degli alunni (sostenere il bambino nella comunicazione non verbale di disagi e richieste di aiuto);
- Favorire lo sviluppo dello sport come luogo di emersione del diritto alla diversità, nucleo di cooperazione centrato sul gruppo, soggetto capace di includere attivamente e naturalmente culture e tradizioni (valorizzare e facilitare, attraverso

- il gioco di squadra l'incontro tra bambini, la diversità condividendo momenti di cooperazione ed esperienze di gruppo);
- Costruire una visione regolativa oltre che educativa dell'esperienza sportiva ed una funzione comunitaria dell'attività motoria, vera palestra sociale, incubatore di valori indispensabili al vivere civile (promuovere attraverso le attività ludiche i valori della convivenza civile, della lealtà e del rispetto dell'altro arginando aggressività e ogni tipo di violenza).

Riconsiderare e affermare la centralità del diritto al gioco, attraverso la condanna esplicita dei meccanismi di selezione, molto spesso propedeutici ai pregiudizi ed all'emarginazione (Sibilio, 2008, pp. 554-556).

Pertanto, si richiede conoscenza delle caratteristiche psicofisiche del gruppo sezione (riferite ad età, sesso, fase di sviluppo staturale-ponderale), per programmare attività rispettose delle specificità degli alunni. La scelta dei giochi tradizionali e non, richiede da parte del docente:

- il monitoraggio degli obiettivi da raggiungere al termine di una annualità scolastica;
- specificità di ciascun gioco tradizionale;
- specificità del contesto sezione-classe;
- conoscenza delle specificità locali e socioculturali del contesto in cui la scuola è collocata.

Il gioco, in quanto attività ludiforme, soddisfa il raggiungimento degli obiettivi individuati nei campi d'esperienza per ciascun anno scolastico. Attraverso i giochi tradizionali è possibile porre le basi per i processi di maturazione che costituiranno il substrato della futura personalità del bambino.

Fatta salva la peculiarità dell'attività motoria, normalmente messa in campo nella scuola d'infanzia italiana, le attività ludico-motorie popolari possono contribuire positivamente al miglioramento delle proposte didattiche dal punto di vista qualitativo, esaltando

(senza necessitare di spazi e/o materiali costosi e/o talvolta poco adeguati alle caratteristiche logico-spaziali della scuola):

- spontaneità;
- creatività;
- socializzazione;
- rispetto per regole di gioco (dal momento che si basano prevalentemente su regole semplici);
- rispetto per il gruppo di appartenenza;
- conoscenza e rispetto per valori tradizioni del passato;
- conoscenza e rispetto per tradizioni usi e costumi tramandate o acquisite da paesi e culture distanti nel tempo e nello spazio.

L'ambivalenza ludico-contrattuale caratteristica dei giochi popolari, risponde appieno ad una modalità di gioco socializzante, basato su interazioni fluttuanti (Staccioli, 1987) e determinando una situazione di ambivalenza, per cui i giocatori sono, allo stesso tempo, legati da una relazione di solidarietà e da una relazione di rivalità; in essi nessuna alleanza è definitiva.

Questi tratti distintivi e caratteristici dei giochi tradizionali possono scolasticamente sollecitare interessanti forme partecipative, come definito da Parlebas:

traditional games offer a much more uneven scenario. In many cases, players may be required to change team, and their opponents suddenly become their teammates (unstable network); sometimes, a given player is potentially a partner and an adversary at the same time, (ambivalent network). This relational inconsistency culminates in the paradox game, full of coalitions and countercoalitions, as contradictory as provisional.

Instead of being closely subjected to the logic of a team, often the player is free to make his motor decisions, and may not have to answer to anybody. This total autonomy of the participant in a collective game, unknown in the sport, is only found in some traditional games (Parlebas, 1988, p. 230).

La condivisione di un patto di regole stabilite e condivise soddisfa, secondo Parlebas, la finalità dei giochi a carattere motorio-popolari, orientati alla crescita dei vari profili soggettivi e intersoggettivi di ciascun partecipante-giocatore, nell'ottica dello scambio di valori socioculturali determinanti per la messa in atto di un corredo di abilità motorie.

L'accesso a diversificate condotte motorie viene favorito dalla versatilità della condizione gioco tipica dei giochi popolari. In altre parole, i comportamenti motori, messi in atto mentre si gioca, offrono un singolare esempio di integrazione tra vissuto e agito, dal punto di vista socio-culturale e personale. La personale combinazione di azioni motorie ludico-sociali e culturali poi, riflette la rimodulazione personale di esperienze osservate, rimodulate secondo l'esigenza gioco del momento che accadono in un definito contesto storico sociale e culturale e sono da esso ridefinite (Lagardera & Lavega, 2003).

La scelta e l'uso di strategie motorie diversificate, che si manifesta nel gioco popolare riflette la costante integrazione tra motricità e ludicità non istituzionalizzata, che rispecchia la società che li produce. Essi sono un'originale modalità adattiva al contesto, messa in atto nel corso dei secoli dai vari popoli, per esprimere valori, miti e leggende in cui si identificavano. Scolasticamente essi sono creative modalità di espressione ludico-motoria, che pur essendo collegate alla tradizione sono regolamentate da regole flessibili socialmente condivise dai partecipanti che le rivisitano in base a:

- ispirazioni culturali (credenze miti leggende tradizioni locali);
- disponibilità di risorse materiali (se si hanno a disposizione materiali di uso quotidiano o meno);
- spazi codificati e non (riferito alle caratteristiche dello spazio);
- schemi motori (correlati all'età dei partecipanti e alla dimensione culturale di riferimento);
- fascia d'età dei giocatori.

Proporre giochi che mettono i bambini di fronte alle regole, ad approcci e relazioni inconsuete è un modo per avvicinare i bambini al “pensiero flessibile”.

Queste attività, presentandosi come non strutturate, richiedono un impegno sociale massimo e allo stesso modo si potrebbe dire “creativo” che spazia dalla scelta e selezione di spazi e materiali, sia da parte del docente che da parte degli alunni-giocatori, alla definizione delle regole stesse volte (spesso stabilite e rivisitate mentre si gioca). Rispetto alla dimensione sociale dei giochi popolari tradizionali secondo Lavega e Lagardera essi sono identificabili dal punto di vista socio-motorio in quattro tipologie:

a) well-matched behaviours, which produce social relations that are in keeping with the internal logic of the game (e.g. passing the ball correctly to a teammate in a team game);

b) mismatched behaviours, which depart from the type of relations required by the internal logic of the game (e.g. not passing the ball to a teammate as a result of being too individualistic, and therefore hampering the achievement of the team goal);

c) destructive behaviours, whereby the rules are flouted (e.g. using one's feet to pass the ball when the rules make clear that only the hands can be used, or pushing an opponent in order to take the ball off him or her);

d) verbal behaviour related to the pact regarding the rules of the game (e.g. behaviour that respects the pact: reaching an agreement with teammates about a shared game strategy; behaviour that undermines the pact: arguing and avoiding agreement; destructive behaviour: breaking the pact, for example, by hitting another player (Lavega, 2004, pp. 157-180).

Pertanto, la predisposizione di proposte educative e didattiche non può prescindere dall'inserimento dei giochi tradizionali popolari, nei quali si integrano aspetti della libera espressione umana, con tratti pragmatico-sociali che sono essenziali per il percorso formativo del bambino.

3. Conclusioni

La questione è ancora oggi complessa, perché alle enunciazioni di principio sull'importanza di valorizzare luoghi e tempi differenti dell'educare, corrispondono spesso modelli di intervento centrati sul ruolo dell'educazione formale e sulla sua rigida separazione dai contesti non formali e informali. Il superamento di tale situazione richiede un passaggio culturale significativo dalla centralità del processo di *teaching* a quello di *learning*.

A fronte di un consistente interesse e di una significativa produzione scientifica, così come anche di misure legislative adottate in diversi contesti nazionali e regionali, la tematica si pone però ancora oggi in termini problematici, tali da richiedere un supplemento di approfondimento e di riflessione critica.

Il gioco popolare si inserisce nei vari segmenti scolastici con modalità naturale, in quanto si fonda in primo luogo su corporeità e movimento, secondo modalità e termini localmente definiti e scolasticamente recuperati.

Nella parte dedicata alla “*società cultura e persona*”, è chiaro l'invito ministeriale a recuperare la tradizione, integrandola con l'attualità, per mettere in campo originali forme di apprendimento.

I giochi tradizionali, soltanto recentemente, ricompaiono nelle guide didattiche a disposizione delle insegnanti operanti su campo, segno evidente che il gioco nelle sue varie manifestazioni è elemento basilare nella formazione delle generazioni. In particolare, considerato che la scuola dell'infanzia si costituisce come spazio dedicato all'infanzia, non si può e non si deve escludere, dalla programmazione delle attività ad essa dedicate, il gioco nelle sue plurime forme.

Grazie all'attività ludico-motoria si concretizza la socializzazione definita da Parlebas «forma autentica di condivisione di codici, usi e modalità di scambi relazionali diversificati, sollecitati dalle diverse situazioni gioco» (Parlebas, 2005, p. 13).

Le attività ludiche, come evidenzia Staccioli, «sono tradizionalmente il piatto forte della scuola dell'infanzia» (Staccioli, 1987, p. 58), in quanto rappresentano, nell'organizzazione curricolare, delle

“aree di cerniera” che aprono «mille forme attraverso risorse in continua evoluzione» (Indicazioni Nazionali Curricolo per la scuola dell’infanzia e primaria del 2012).

Tali osservazioni, giustificano il recupero dei giochi popolari tradizionali e il loro possibile inserimento nei curricula dei vari segmenti scolastici «per prima cosa perché essi sono – ad una analisi più attenta – portatori di grosse stimolazioni intellettuali, psicologiche e sociali; in secondo luogo, perché rappresentano un mezzo di comprensione del contesto socioculturale» (Staccioli, 1987, p. 59), in grado di favorire naturalmente una sintesi tra passato, presente e futuro tutelando l’eredità patrimoniale sottesa a qualsivoglia attività di gioco.

Bibliografia

- Almond L. (1986). Games making. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking Games Teaching* (pp. 35-44). Loughborough: University of Tecnology Press.
- Bruner, J., P. Greenfield, and R. Oliver, et al. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: John Wiley.
- Casolo F. (2015). *Didattica delle attività motorie per l’età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- De Vroede E., & Renson R. (2005). Traditional games in Flanders: State of the art. In Lavega (Ed.), *Games and Society in Europe* (pp. 33-37). Barcelona: European Traditional Games and Sports Association.
- Huizinga J. (2002). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Lavega P. (2004). *Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Meinel K. (2011). *Teoria del movimento*. Roma: Società stampa sportiva.
- Parlebas P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas P. (2010). Articulations of Motor Praxeology with the Critical-Emancipatory Approach. *Movimiento Porto Alegre*, 16, 01, pp. 131-148, jan./mar., 2010.
- Parlebas P. (2005). *El joc, emblema d’una cultura*. In *Enciclopedia Catalana “Jocs i Esports tradicionals”*. Tradicionari, Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya, Volum 3. Barcelona: Enciclopèdia catalana.

- Parlebas P. (2011). *Léxico de Praxiología Motriz juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Paidotribo.
- Palumbo C. (2016). *Corporeità e movimento nel gioco educativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Plath O. (1998). *Origen y folclor de los juegos en Chile*. Grijalbo. Santiago de Chile.
- Pitrè G. (1888). *Giochi fanciulleschi siciliani*. Palermo: Luigi Pedone Lauriel.
- Schettini B. (1998). *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*". Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sibilio M. (2008). *The motor sport evaluation in the primary school in Italy*. In *proceeding book of 5 International Scientific Conference on Kinesiology "Kinesiology Research Trends and Applications"*. Zagabria: Faculty of Kinesiology Press.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Staccioli G. (1987). Se si gioca bisogna saper giocare. "Bambini" n°1, 58-68.
- Staccioli G.(2010). Corpo ludico e speranze paradossali. Humana.Mente, Issue 14, July.
- Vygotskij L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riunii.